

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN
CENTRO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO
DEPARTAMENTO DE EXPRESIÓN MUSICAL Y CORPORAL



TESIS DOCTORAL

La Webquest como recurso didáctico en Expresión Corporal

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA

PRESENTADA POR

Patricia Rocu Gómez

DIRECTORES

Julia Blández Ángel
Miguel Ángel Sierra Zamorano

Madrid, 2016

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Departamento de Expresión Musical y Corporal



TESIS DOCTORAL

La Webquest como recurso didáctico en Expresión Corporal

MEMORIA A OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Patricia Rocu Gómez

Directores

Julia Blández Ángel

Miguel Ángel Sierra Zamorano

Madrid, 2015

Dedicatoria

Mi amor eterno a quienes ya no estáis, vuestra huella siempre estará presente en mí.

A mi madre Lucía, la complicidad, la confianza, el respeto, la libertad y el esfuerzo.

A mi abuela Virgilia, la fortaleza, la energía, la justicia.

A Benja, las experiencias, el compartir, las risas, las sonrisas.

Mi cariño incondicional a los que seguimos caminando juntos:

A mi hija Lucía, mi fuente de inspiración, mi luz, mi vida, mi ilusión.

A mi hermano Santi, la lealtad, el apoyo, la amistad, la confianza.

AGRADECIMIENTOS

Quisiera expresar desde el corazón, a quiénes han estado a mi lado, en la cercanía o en la distancia, en el presente o en el pasado, en las alegrías o en las tristezas, en los momentos de ocio o en los de trabajo. Este proyecto de tesis surge de la ilusión, de la necesidad de superarse, de aprender y seguir creciendo; y en cierto sentido, son muchas las personas que han formado parte de él.

Me siento afortunada, satisfecha y muy agradecida porque la vida siempre me ha puesto en el camino personas de una elevada calidad humana en todos los ámbitos de mi vida. Por eso creo que en el proceso de esta tesis son muchos los que me han ayudado a lograr esta meta. Algunos han participado de forma directa, y otros, aunque no hayan formado parte del propio trabajo, han contribuido indirectamente haciéndome la vida más fácil, y gracias al conjunto total de estas personas, esta ilusión se ha convertido en realidad.

¡MUCHÍSIMAS GRACIAS A TODOS!

En primer lugar quiero dar las gracias a quienes han participado de una manera más directa en este proyecto. A mis directores de tesis Julia Blández y Miguel Ángel Sierra, por haber confiado en mí y ofrecerme su más sincero apoyo y gran esfuerzo para que este trabajo haya logrado salir adelante:

“Gracias por haberme demostrado desde el principio, en más de una ocasión y más allá de lo laboral, que estáis ahí. Gracias por regalarme vuestro tiempo. Os tengo mucho cariño.”

Quiero agradecer también a todos los participantes que han colaborado en este estudio, alumnado y profesoras, por facilitar que este trabajo fuera viable. Sin su generosa colaboración, no habría sido posible.

A las profesoras:

“Gracias por vuestra profesionalidad de ilusión en esta experiencia, en vuestro quehacer docente en general, y por seguir pensando que se puede conseguir una escuela mejor.”

Al alumnado:

“Gracias chic@s, he aprendido mucho, de nuevo y como siempre, de vosotr@s.”

A quienes han participado de alguna manera ayudándome en este proyecto quiero dedicar también algunas palabras: A Mª José por su generosidad y apoyo en todo momento, y por todo lo que me está aportando. A Paco por su disponibilidad cada vez que he tenido alguna duda. A Elena porque también ha estado ahí para todo. A May por escucharme pacientemente. A Augusto por su participación desinteresada.

Quiero agradecer también a mi familia, especialmente a mi hija Lucía, por su comprensión, sensibilidad, su alto nivel de consciencia, madurez y responsabilidad, que ha mostrado en mis ausencias durante el tiempo que le he robado al dedicarlo a este trabajo:

“Gracias cariño, nos queda mucho camino que compartir, disfrutar y aprender juntas. Ya sabes que eres lo que más quiero en este mundo.”

Gracias a mi hermano Santi, por su apoyo incondicional en todo y demostrarlo en el día a día, por su saber escuchar y aconsejar siempre desde lo positivo:

“Hermano, me siento muy orgullosa de tenerte a mi lado. Nuestra madre también lo estaría al vernos tan unidos. Gracias por echarme tantas veces tantos cables.”

Gracias a mi tía Juli, mis primos Juli y Antonio, y al resto de la familia, Juanjo, Bruno, Saúl y Jana porque también su apoyo ha sido muy alentador, especialmente en estos últimos cinco años. Gracias a Paco, por su generosidad, y por demostrar que el valor de la familia va más allá de un vínculo sanguíneo. Gracias a Olaya, Maider y Gabi por tantos momentos bonitos que hemos podido compartir. Gracias a mis hermanos Cuca, Sofi y Nacho por estos últimos años y el tiempo que estamos recuperando.

Gracias también a mis amigas y amigos por haberme animado y comprendido. Ya sabéis que sin vosotros no soy nada, que os admiro y os quiero y que era inevitable que nuestros caminos se cruzaran. Muchas gracias Rosaura y Carol, por los momentos tan intensos compartidos de todo tipo, y como hermanas que sois para mí, no podía ser de otra manera. A mis amigos de siempre Ana, Félix y Jota, es un verdadero lujo seguir contando con vosotros y compartiendo esos momentos para reír y disfrutar.

Gracias también a mis compañeros del Departamento de Expresión Musical y Corporal de la UCM, de todos he sentido su apoyo y cariño en algún momento. También quiero agradecer el apoyo mostrado a mis compañeros del INEF.

Y finalmente, quisiera agradecer a todo el alumnado que he tenido a lo largo de mi profesión docente porque con ellos me he ido formando y así quiero que siga siendo.

ÍNDICE

RESUMEN	9
ABSTRACT	11
INTRODUCCIÓN	13
CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN	21
1.1. Contexto de la investigación y actualidad del tema	21
1.2. Justificación e interés de la investigación	23
1.3. Descripción breve de los objetivos	26
PARTE I. FUNDAMENTO TEÓRICO	27
CAPÍTULO 2. LA EXPRESIÓN CORPORAL	29
2.1. Introducción: Innovación educativa en EC en el área de EF	29
2.2. Aspectos curriculares de la Expresión Corporal: El currículo normativo	36
2.2.1. La EC en el currículo de Educación Primaria	37
2.2.2. La EC en el currículo de Educación Secundaria	48
2.2.3. La EC en el currículo universitario	58
2.3. Diseño y desarrollo de programas en el ámbito educativo de EC	66
2.3.1. Fase de diagnóstico	69
2.3.2. Fase de diseño: El diseño de procesos de Enseñanza-Aprendizaje de EC	74
2.3.3. Fase interactiva: La realización del proceso de Enseñanza aprendizaje	136
2.3.4. Fase postactiva: La evaluación	141
CAPÍTULO 3. LAS TIC EN LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA	143
3.1. Las TICs desde la perspectiva global en el ámbito educativo	143
3.1.1. Marco legal de las TIC en la Educación Física	145
3.1.2. Los recursos tecnológicos en el área de Educación Física	150
3.2. La Expresión Corporal y las TIC	162
3.3. Las WebQuest	167
3.3.1. Características generales	167

3.3.2. Tipos de WebQuest y estructura	171
3.3.3. Diseño y publicación de WebQuest.....	177
3.3.4. Teorías y conceptos que sustentan la metodología de enseñanza de este recurso educativo	183
3.3.5. Las WebQuest en EF.....	194
CAPÍTULO 4. INVESTIGACIONES CERCANAS AL OBJETO DE ESTUDIO	197
4.1. Investigaciones en torno a los procesos educativos de EC	197
4.2. Investigaciones cercanas en torno a WEBQUEST y EC.....	203
PARTE II. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	207
CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA	209
5.1. Objetivos de la investigación	209
5.2. Características de la investigación	210
5.3. Fases del estudio y descripción metodológica (Procedimiento).....	214
5.4. Creación de los recursos educativos: Las WebQuest	222
5.4.1. El proceso de elaboración seguido.....	222
5.4.2. Propuestas definitivas: Las WebQuest diseñadas.....	225
5.5. La muestra y la población objeto de estudio.....	236
5.5.1. Las WebQuest de Expresión Corporal en la red: criterios de selección.....	236
5.5.2. Los participantes de los diferentes niveles educativos	236
CAPÍTULO 6. DISEÑO DE LOS INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS	239
6.1. Fases en el diseño de los instrumentos	239
6.2. Técnicas e instrumentos utilizados y categorías de análisis.....	242
6.2.1. Técnica de investigación documental.....	242
6.2.2. Rúbrica de evaluación y ficha de catalogación para el análisis de WebQuest	244
6.2.3. Cuestionario de Evaluación cualitativa para el alumnado.....	270
6.2.4. Cuestionario de Evaluación cualitativa conclusivo para el alumnado	275
6.2.5. Análisis de documentos de la expresión gráfica para el alumnado de Educación Primaria	277
6.2.6. Diario de las profesoras.....	278
6.2.7. Diario individual y grupal para el alumnado	280
6.2.8. Análisis de documentos del Blog de la WebQuest.....	281
6.2.9. Entrevista en profundidad no estructurada dirigida a las profesoras.....	284

6.2.10. Debate final del alumnado de Universidad.....	286
PARTE III. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS	289
CAPÍTULO 7. PROCESO DE CATEGORIZACIÓN.....	291
7.1. Consideraciones previas	291
7.2. Categorías de análisis teóricas.....	295
7.3. Categorías de análisis definitivas.....	308
CAPÍTULO 8. LOS RESULTADOS	317
8.1. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DOCUMENTAL.....	320
8.1.1. Fases en el proceso de búsqueda seguido	320
8.1.2. Síntesis de los resultados del análisis documental	333
8.2. MACROCATEGORÍA: DISEÑO DEL RECURSO WEBQUEST	335
8.2.1. ANÁLISIS DE LA CATEGORÍA IDENTIFICACIÓN DEL ÁMBITO DE ANÁLISIS DE LOS DATOS BÁSICOS/ÁMBITO GENERAL.....	335
8.2.2. Categorías del Ámbito técnico-estético y didáctico-pedagógico DE LOS ELEMENTOS ESPECÍFICOS DEL MODELO WEBQUEST.....	344
8.2.3. CATEGORÍAS DEL ÁMBITO DIDÁCTICO-PEDAGÓGICO DE LOS ELEMENTOS ESPECÍFICOS DE LA EC... 349	
8.2.4. SÍNTESIS DE LA MACROCATEGORÍA: DISEÑO DEL RECURSO WEBQUEST	360
8.3. MACROCATEGORÍA: PÁGINAS WEB ENLAZADAS A LOS RECURSOS DE LA FASE DEL PROCESO DE LA WEBQUEST.....	362
8.3.1. CATEGORÍAS DEL ÁMBITO GENERAL /DATOS BÁSICOS.....	362
8.3.2. SÍNTESIS DE LA MACROCATEGORÍA: PÁGINAS WEB ENLAZADAS A LOS RECURSOS DE LA FASE DEL PROCESO DE LA WEBQUEST.....	378
8.4. MACROCATEGORÍA: ELEMENTOS CONDICIONANTES DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.	380
8.4.1. ANÁLISIS DE LA CATEGORÍA EXPERIENCIAS PREVIAS DEL DOCENTE EN TORNO A LA EC Y LAS TICS . 380	
8.4.2. ANÁLISIS DE LA CATEGORÍA: EXPERIENCIAS PREVIAS DE LOS ESTUDIANTES EN TORNO A LA EC Y LAS TICS.....	383
8.4.3. SÍNTESIS DE LA MACROCATEGORÍA.....	386
8.5. Síntesis de la Macrocategoría: implementación del recurso wEbQUEST.	387
8.5.1. ANÁLISIS DE LA CATEGORÍA IMPLICACIÓN DE LOS ELEMENTOS ESPECÍFICOS DEL MODELO WEBQUEST EN LAS TAREAS REALIZADAS.	387

8.5.2. ANÁLISIS DE LA CATEGORÍA IMPLICACIÓN DE LOS ELEMENTOS ESPECÍFICOS DE LA EC EN LA PARTICIPACIÓN EN LAS TAREAS.....	461
8.5.3. CATEGORÍA: PERCEPCIÓN DE LAS TAREAS	483
8.5.4. ANÁLISIS DE LA CATEGORÍA UTILIZACIÓN DEL TIEMPO EN EL DESARROLLO DE LAS TAREAS	497
8.5.5. CATEGORÍA: RECURSOS UTILIZADOS.....	507
8.5.6. ANÁLISIS DE LA CATEGORÍA INTERACCIONES EN EL AULA DEL ÁMBITO CLIMA SOCIOAFECTIVO	516
8.5.7. SÍNTESIS DE LA MACROCATEGORÍA: IMPLEMENTACIÓN DEL RECURSO	528
8.6. MACROCATEGORÍA: APRENDIZAJES ADQUIRIDOS	337
8.6.1. ANÁLISIS DE LA CATEGORÍA COMPETENCIAS Y OBJETIVOS DE ENSEÑANZA ALCANZADOS.....	337
8.6.2. ANÁLISIS DE LA CATEGORÍA GRADO DE TRANSFERENCIA DE APRENDIZAJES A LA VIDA DIARIA	548
8.6.3. SÍNTESIS DE LA MACROCATEGORÍA: APRENDIZAJES ADQUIRIDOS.....	553
PARTE IV. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	555
CAPÍTULO 9. DISCUSIÓN	557
9.1. <i>Las WEBQUEST de EXPRESIÓN CORPORAL en la red</i>	<i>557</i>
9.2. <i>Las intervenciones educativas en los tres niveles educativos.....</i>	<i>561</i>
CAPÍTULO 10. CONCLUSIONES	581
10.1. <i>Conclusiones en relación con los objetivos de la investigación</i>	<i>581</i>
10.2. <i>Límites y futuro de la investigación.....</i>	<i>586</i>
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	589
ÍNDICE DE FIGURAS	609
ÍNDICE DE TABLAS	613
ANEXOS.....	615
Anexo I. <i>Rúbrica de evaluación y catalogación de WQ.....</i>	<i>617</i>
Anexo II. <i>Cuestionario de evaluación cualitativa dirigido al alumnado.....</i>	<i>629</i>
Anexo III. <i>Cuestionario de evaluación conclusivo dirigido al alumnado.....</i>	<i>633</i>
Anexo IV. <i>Diario dirigido a las profesoras.....</i>	<i>635</i>

RESUMEN

Esta tesis pone de manifiesto las posibilidades que ofrecen los nuevos recursos didácticos basados en las tecnologías que se están incorporando paulatinamente en los últimos años al ámbito educativo. Estas nuevas herramientas ofrecen oportunidades de innovación en las intervenciones educativas, por lo que resulta interesante que introduzcan en las aulas, pero también requieren de un análisis reflexivo que nos permita comprender las posibilidades de uso y las contribuciones que puede aportar a los contenidos de Educación Física (EF), como por ejemplo a la Expresión Corporal (EC). Este es el motivo por el que en esta investigación confluyen, una disciplina de conocimiento basada en el cuerpo y el movimiento, y el recurso didáctico denominado Webquest (WQ).

En primer lugar se presenta la fundamentación teórica, en la que: se realiza una aproximación conceptual; se examina el estado de la cuestión; se exponen las tendencias actuales en el ámbito teórico académico relacionadas con las metodologías y didácticas empleadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la EC; y se muestran las características principales del recurso WQ y los principios y bases teóricas que lo sustentan.

El estudio experimental ha seguido dos líneas de actuación. La primera de ellas se ha centrado en localizar WQ de EC en internet a nivel nacional, que ofrecieran calidad suficiente para ser analizadas y en las que se ha identificado e interpretado la relación de las mismas con el currículo estatal, con la Expresión Corporal y con las características del modelo WQ. La segunda línea de intervención ha consistido en la puesta en práctica de tres WQ de EC diseñadas para este estudio y dirigidas al alumnado de Educación Primaria, Secundaria y Universitaria, lo que permitió analizar y evaluar: los diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje llevados a cabo; el nivel de satisfacción del alumnado y del profesorado; la calidad del diseño de las WQ; las contribuciones aportadas por esta herramienta educativa; y las tecnologías empleadas para el trabajo de los contenidos de EC procedimentales.

El estudio se abordó desde una perspectiva cualitativa. Por un lado, la técnica de investigación documental permitió recopilar las WQ de EC alojadas en internet de portales educativos con garantías de que dicho recurso estuviese diseñado de manera acorde a las bases teóricas educativas que lo sustentan. Las WQ encontradas fueron analizadas mediante la técnica de análisis de documentos, utilizando principalmente instrumentos (rúbricas de evaluación y fichas de catalogación) elaborados por autores reconocidos en el campo de las tecnologías y de las WQ. Por otro lado, la implementación de las WQ se concibió como un estudio de caso

múltiple en el que se emplearon diferentes instrumentos de recogida de datos utilizados en otras propuestas y en el sistema de categorías emergentes del fundamento teórico. Los instrumentos, de índole muy variada, se adaptaron a los protagonistas que participaron de las experiencias. Con el profesorado se utilizaron entrevistas y diarios. Y con el alumnado, cuestionarios, documentos informales como blogs, diarios grupales e individuales, análisis de dibujos y debate.

Las principales conclusiones muestran una escasa representación de WQ de EC en los portales educativos analizados al compararlo con otros contenidos del área de Educación Física. En las WQ analizadas se contempla la vinculación con el currículo oficial, aunque esta varía en función de los elementos curriculares. Se identifica también el tratamiento adecuado de los contenidos de EC que se muestra propicio para un trabajo procedimental y acorde a las metodologías actuales de esta disciplina. Además, en estas WQ se perciben los elementos característicos de esta herramienta educativa, no obstante, algunos aspectos pueden ser mejorados.

Respecto a los estudios de caso en los diferentes niveles educativos, las conclusiones muestran que una gran parte del alumnado y profesorado perciben haber aprendido a través de las WQ realizadas y se sienten satisfechos con las experiencias vividas. Se ha identificado la efectividad de los elementos más significativos del modelo WQ durante la puesta en práctica de las diferentes actividades. No obstante, también se han detectado algunas dificultades manifestadas por los participantes. Respecto al diseño de las WQ se han encontrado opiniones dispares, por lo que habría que mejorar algunas de las carencias expresadas por el alumnado. Finalmente, la principal contribución detectada de este recurso didáctico es que permite activar los aprendizajes procedimentales de manera novedosa, en las fases iniciales de la intervención educativa. El empleo de otros recursos tecnológicos (fotográfico y audiovisual) ha reforzado la satisfacción del alumnado, teniendo su punto más álgido en las exposiciones finales compartidas, consistentes en producciones expresivo-corporales elaboradas por el alumnado.

ABSTRACT

This thesis focuses on the possibilities offered by new teaching resources based on some recent technologies that are gradually incorporating to education. These new tools provide opportunities for innovation in educational interventions, and hence it is advisable to introduce them in the classroom; but also require a thoughtful analysis in order to understand their possibilities for its use and the contributions they can make to the contents of Physical Education (PE), such as Body Language (BL). Because of this reason, this research includes both a discipline of knowledge based on the body and movement, and the teaching resource called Webquest (WQ).

First, we present the theoretical framework, including (1) a conceptual approach; (2) the state of the art; (3) the current trends in the academic and theoretical level in relation with the methodologies employed in the teaching-learning processes of the BL; and (4) the main characteristics of the WQ resource, and the principles and theoretical bases that support is.

The experimental study has followed two major lines of action. Firstly, we have searched on the Internet for cases of WQ applied to BL. The search was restricted to the national level, and we only considered those WQ with a quality sufficient to be analyzed in terms of their relationship with the official curriculum, the BL and the WQ tool. The second line of action consisted in the implementation of three WQ applied to BL, specifically designed for this study, and addressed to students of Primary, Secondary and Higher Education. We used this experience for analyzing and evaluating the different teaching and learning processes undertaken, the level of satisfaction of students and teachers, the design quality of the WQ, the contributions made by this educational tool, and the technologies used for the acquisition of the procedural contents of the BL.

The study was approached from a qualitative perspective. On the one hand, the technique of desk research enabled the collection of a number of WQ applied to EC hosted on educational websites, assuring that they were tailored to the theoretical bases that support it. The WQ found were analyzed by the technique of document analysis, using the analytical tools commonly used by the main authorities in the field of WQ and new technologies (scoring rubrics and catalog cards). On the other hand, the implementation of the WQ was conceived as a multiple case study in which we tested different data collection techniques used in other proposals, and in the system of categories emerging from the theoretical framework. A wide

variety of instruments were adapted to the different actors participating in the experiences. We used interviews and diaries with teachers; and questionnaires, informal documents (such as blogs), group and individual diaries, drawings analysis and debates with students.

According to our study, WQ applied to BL are poorly represented in educational websites when compared to other contents of the Physical Education area. In the analyzed WQ, the link with the official curriculum is contemplated, although this link varies depending on the curricular elements. The EC contents suitable for a procedural work are identified, as well as the adequate treatment according to the current methodologies of this discipline. Furthermore, the characteristic elements of this educational tool are detected in the analysed WQ, although some aspects can be improved.

Regarding the case studies at different educational levels, we conclude that a large part of students and teachers recognize a learning mediated by the WQ, and are satisfied with the experience. The effectiveness of the most significant elements of the WQ model has been identified during the implementation of the different activities. However, we have also detected some difficulties expressed by the participants. Concerning the design of the WQ we have recorded very divergent views, and it is recommended to improve some of the deficiencies raised by the students. Finally, the main contribution detected for this teaching resource is its ability to activate the procedural learning in a novel way in the early stages of the educational intervention. The use of other technological resources (photographic and audiovisual) has strengthened student satisfaction, with its peak in the final exhibitions presented by the students, consisting on body-language productions.

INTRODUCCIÓN

PRESENTACIÓN

Esta tesis se enmarca en el ámbito de la Expresión Corporal (en adelante EC) dentro del ámbito de Educación Física escolar (a partir de ahora EF) desarrollada en los niveles educativos de Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Universitaria. Particularmente, este trabajo se centra en el estudio del posicionamiento y utilidad de la presencia del recurso educativo conocido como Webquest (WQ en adelante) asociado a los contenidos de EC dentro del ámbito de la EF. La investigación se ubica en el contexto español si bien se hace referencia a una óptica internacional en aquellos aspectos necesarios para su justificación.

Este trabajo resulta de relevancia puesto que estamos en un momento histórico en el que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) adquieren cada vez una mayor relevancia en la sociedad en general y en los sistemas educativos en particular, convirtiéndose en un elemento que poco a poco ha ido introduciéndose en las aulas con mayor asiduidad. No obstante, trabajar desde el ámbito de la EF empleando las TIC, puede resultar un tema controvertido para algunos debido a la gran implicación motriz que se requiere en esta área (Capllonch Bujosa, 2007b).

Por lo tanto, en este estudio convergen dos temáticas que en principio pueden aparentar tener poco en común, pero tal y como se podrá observar a lo largo de este informe, en realidad son varios los planteamientos en que ambas temáticas establecen puntos de coincidencia. En este trabajo se fundamenta cómo la fusión entre un recurso educativo vinculado a Internet y a la tecnología (WQ), y una materia como es la EC, cuya estructura se apoya fundamentalmente en el cuerpo y el movimiento, puede ofrecer resultados enriquecedores desde el punto de vista educativo. Se trata de un planteamiento innovador para el área de conocimiento de la EF en cuanto que esta temática todavía no ha sido desarrollada y avalada en nuestro país por un cuerpo de trabajos científicos.

La EC es un área dentro del ámbito de la EF que ha ido adquiriendo un mayor protagonismo por sus posibilidades educativas, que pensamos pueden ser reforzadas gracias al apoyo que ofrecen las TIC en el entorno escolar. La presente investigación ofrece una muestra más del interés creciente en los últimos años en torno a la incorporación de las tecnologías en el ámbito educativo; de igual forma, el interés suscitado en el área de EC, y que ha ido adquiriendo un papel más relevante en los últimos tiempos dentro de la EF escolar. Estas

transformaciones en el ámbito educativo repercuten en que se desarrollen trabajos de investigación como este, con la intención de acercar ambas realidades en el contexto señalado.

Esta tesis doctoral pretende profundizar en los planteamientos abordados en el trabajo que esta investigadora presentó en la asignatura de Iniciación a la Investigación, perteneciente al Programa de Doctorado de Investigación en Educación Musical y en EF de la UCM durante el curso 2009-2010. El motivo por el cual se continúa la misma línea de trabajo, se debe a la intención de llevar a cabo un tratamiento más exhaustivo, que nos permita llegar a conclusiones más firmes a través de la implementación del recurso WQ en diferentes niveles educativos.

MOTIVACIÓN

En la actualidad, vivimos en una sociedad en la que a pasos agigantados se producen avances en torno a los ámbitos de la comunicación, la información y las tecnologías en general. Estos medios están cada vez más presentes en nuestras vidas en múltiples situaciones que se manifiestan a diario.

Cada vez se hace más necesario el uso de las nuevas tecnologías y no se debe perder la oportunidad ni retrasar su incorporación a nuestro entorno más cercano, para adaptarnos a las nuevas circunstancias. La educación no puede obviar esta realidad y desde este ámbito se ha de potenciar el conocimiento de este medio. Y de esta forma y para conseguir un mejor aprovechamiento de las TIC, es necesario contar con infraestructuras adecuadas en los centros educativos, así como una formación constante del profesorado ante unos recursos cambiantes.

Las razones que justifican y enmarcan este trabajo son gestadas desde el interés personal y profesional. El primero porque supone un reto impulsado por la ilusión de encarar nuevos desafíos que enriquezca y acrecienten mi bagaje personal.

El interés profesional hacia este recurso educativo reside en que permite desarrollar y explotar la capacidad creativa del docente, y permite embarcarse en nuevas intervenciones educativas de manera reflexiva y crítica, con ilusión y sobre todo con predisposición al cambio y la modificación en su quehacer diario para mejorar la calidad educativa. La finalidad prioritaria es la de mejorar los procesos educativos y que los aprendizajes del destinatario final, nuestro alumnado, se vea cada vez más impregnado de experiencias enriquecedoras y de mayor

calidad. Todo ello siempre, y así lo vivo y así lo siento, desde una actitud humilde, abierta, disfrutando de los éxitos conseguidos cuando logramos las metas pretendidas, pero también sabiendo levantarse cuando caemos en errores reconociéndolos con honestidad y queriendo evitar tropezar con ellos en nuevas situaciones.

Y es que en definitiva, entiendo la educación como un camino que se construye paso a paso en el día a día, en el que los aprendizajes revierten, no solo en el que aprende, sino también en el que enseña, porque al fin y al cabo, todo es potencial aprendizaje cuando uno así se lo plantea.

En el primer acercamiento que tuve con las WQ, me parecieron un recurso educativo fascinante, puesto que ofrece la posibilidad de que el docente planifique un proceso de enseñanza-aprendizaje utilizando todo su poder creativo, en el cuál, las decisiones preactivas adquieren una gran relevancia y se establecen nuevos roles en la figura del profesor, quien deberá, entre otros aspectos, elaborar el recurso seleccionando toda la información que figurará en el mismo y a la vez tendrá que plantear la actividad de cara al alumnado de forma atrayente y motivadora.

Otra de las ideas que me han impulsado a adentrarme en esta investigación se origina a partir de la intuición de que estos materiales pueden provocar un alto grado de motivación en el alumnado, y considerando que este se encuentra ya familiarizado con la utilización de los medios tecnológicos, se producirá un enriquecimiento en el proceso educativo debido a la predisposición positiva que muchos tienen hacia estos recursos.

Por otro lado, la elección de la EC como único contenido de análisis asociado a este recurso en esta investigación, se debe al considerar que se pueden proponer, de forma novedosa, un gran número de actividades para el trabajo de los contenidos de este bloque, bajo planteamientos innovadores que abran nuevas puertas para implementar el trabajo de estos contenidos.

A medida que me he ido adentrando en este estudio el interés ha ido aumentando, pues iba encontrando un gran número de similitudes entre los dos elementos que convergen en el trabajo, EC y TIC. Por otro lado, también han aflorado nuevos pensamientos paralelos, algunos de los cuáles surgen de ser más consciente de algunos de los peligros emergentes que el uso de las nuevas tecnologías trae consigo a esta sociedad, y las nuevas formas de relacionarse. La intercomunicación a través de la red, el uso de las redes sociales, la gran variedad de recursos que aparecen a velocidad desorbitada que ponen en contacto a las personas entre sí.

Todo ello, y debido a la gran deshumanización que en muchos casos se produce, la frialdad del medio, la falta de contacto directo que impide una comunicación completa al carecer de información no oral en muchos de los casos, hace que reflexione sobre lo que la EC puede aportar para aminorar algunos de los efectos negativos que traen consigo estas nuevas formas de interacción personal.

Los objetivos perseguidos a través de esta investigación intentan conocer un poco más la realidad de una situación aún incierta, pero que de forma progresiva, se va incorporando lentamente en las clases de EF. Las TIC, ya consolidadas en otros ámbitos relacionados con la actividad física, pueden aportar grandes ventajas en el ámbito escolar.

ESTRUCTURA FORMAL DEL TRABAJO

Esta investigación está estructurada en torno a cuatro bloques bien diferenciados, Parte I, en la que se describe el Fundamento Teórico, Parte II, en la que se muestra el Diseño de la Investigación, en la Parte III se expone el Análisis e interpretación de los datos del estudio empírico, y finalmente la Parte IV, dirigida a presentar la Discusión y conclusiones a las que se ha llegado en la investigación empírica realizada.

Cada una de la secciones señaladas queda configurada por diferentes capítulos y a las que les precede un capítulo inicial. A continuación se describe brevemente el contenido presentado en cada uno de estos capítulos.

El **capítulo 1**, incluido como apartado inicial, da a conocer las primeras piezas que componen el presente estudio. Se exponen las características de la investigación y la actualidad que tiene la temática abordada. Se justifica el interés de la misma y se realiza una breve descripción de los objetivos perseguidos para contextualizar por completo desde el principio las orientaciones que adopta la fundamentación teórica.

En la Parte I se desarrolla el **Fundamento Teórico** y se articula en torno a los tres focos de atención centrales de la investigación desde el capítulo 2 al 4.

En el **capítulo 2** se detallan los elementos que configuran la EC dentro del ámbito educativo. En primer lugar, se pone de manifiesto la importancia que tienen las acciones innovadoras dentro del ámbito educativo y más concretamente desde la EC y que junto a la investigación se

constituyen como elementos imprescindibles de mejora de la calidad educativa. En la exposición de estos argumentos se entrelazan las características de los elementos y procedimientos de los procesos educativos que se deben contemplar y llevar a cabo a la hora de realizar estas intervenciones innovadoras.

A continuación, y siguiendo un orden secuencial de las fases de las que consta el diseño de programas educativos dentro del ámbito formal, se presenta la legislación educativa de referencia vinculada a la EC de los tres niveles educativos con los que se llevó a cabo el estudio experimental. Posteriormente se expone el tratamiento metodológico que siguen los contenidos de EC en el tercer nivel de concreción curricular atendiendo a las fases que tiene cualquier proceso educativo: de diagnóstico, de diseño preactivo, interactivo y de evaluación o fase postactiva.

En el **capítulo 3** se vincula la enseñanza de las TIC con el área de EF. Primero desde el punto de vista normativo curricular y en relación a los tres niveles educativos que son objeto de estudio. A continuación se hace referencia a aquellos recursos tecnológicos que se emplean con más asiduidad en el ámbito de la EF. Posteriormente se exponen aquellos otros recursos tecnológicos que se encuentran más vinculados a la EC. Finalmente, centrándonos en el recurso, se muestran las características de esta herramienta basada en las tecnologías y las bases teóricas educativas en las que se apoya.

En el **capítulo 4** se describen investigaciones cercanas al objeto del presente estudio y estructuradas, por un lado, en torno a los procesos educativos dentro del ámbito de la EC, y por otro lado, en torno a investigaciones cercanas en los contenidos de EF abordados en los que se han empleado el recurso WQ.

En la Parte II del informe se expone el **Diseño de la investigación** que se llevó a cabo y en el que se recoge el marco metodológico empleado.

En el **capítulo 5** se define la metodología seguida planteando en primer lugar los objetivos perseguidos en el estudio, y a continuación se detallan, a lo largo de los diferentes epígrafes, la estructura, características, líneas de intervención empleadas, las fases de investigación que se siguieron, la descripción de los recursos didácticos WQ que se diseñaron y las características de los participantes de los diferentes niveles educativos que formaron parte de las experiencias empíricas.

El **capítulo 6** se dirige íntegramente a describir los instrumentos de investigación empleados

La Parte III está dirigida a la exposición del **Análisis e interpretación de los datos** se estructura en dos capítulos.

En el **capítulo 7** se presentan las fases del proceso de categorización seguido en la investigación. Teniendo en cuenta que el sistema de categorías que se diseñó inicialmente sufrió variaciones atendiendo a la información obtenida de los participantes, por lo que se expone en primer lugar el sistema de categorías de análisis teóricas y posteriormente las definitivas, y por lo tanto, las que se adoptaron como patrón para analizar los datos.

En el **capítulo 8** se exponen los resultados organizados en torno al sistema categorial definitivo adoptado, siendo las Macrocategorías los núcleos temáticos centrales de análisis que se ramifican en niveles categoriales inferiores, a partir de los cuáles, se analizan e interpretan los datos registrados en el estudio.

Finalmente, la Parte IV del informe muestra la **Discusión y Conclusiones** obtenidas de los resultados, configurada en dos capítulos.

En el **capítulo 9**, los resultados encontrados se plasman como foco de discusión al comparar los datos registrados con otros encontrados en otros estudios, principalmente.

En el **capítulo 10** se recogen las conclusiones más significativas a las que se ha llegado. Se incluyen también las limitaciones encontradas en el estudio, así como las líneas futuras de investigación.

Tras el desarrollo de los capítulos mencionados se incluyen las referencias bibliográficas empleadas, los índices de figuras y tablas que se muestran en el informe y los anexos.

CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN Y ACTUALIDAD DEL TEMA

Al especificar el término de “Webquest” en un buscador como google, el 1 de marzo del 2004 aparecen 458.000 resultado y en el buscador Altavista 172.638 (Pérez Torres, 2004). Si comparamos estos datos con lo obtenidos el de agosto del 2010, en google.com aparecen 2.810.000 y en google.es 1.130.000; y 264.000 resultados en páginas de España. En Altavista en la misma fecha y en todo el mundo 10.100.000, y en España 8.360.000. Con estos datos se puede constatar el incremento notable de referencias en solo 6 años, con lo que se puede interpretar que la utilización de estos recursos es mayor y más conocida.

El incremento del interés que ha suscitado este recurso educativo es corroborado por el estudio reciente de Lloret, Suárez y Hernández (2015), quienes realizan un estudio bibliométrico en relación a la producción científica en torno a las WQ. En una de las conclusiones señalan que las publicaciones en relación a esta herramienta aumentan considerablemente a partir del año 2005 a nivel internacional, y en el caso concreto de España a partir del 2007, siendo el año 2011 el de mayor producción científica, tanto a nivel nacional como internacional.

No obstante, a pesar de este incremento de publicaciones, hay una mayor escasez de trabajos científicos al compararlo con otros, tanto descriptivos, relacionados con experiencias llevadas a cabo en las que emplean esta herramienta educativa, como trabajos de carácter teórico, centrados en dar a conocer las bases, sus propiedades y características (Martín y Quintana, 2011).

Al considerar este panorama general, se aprecia que esta herramienta educativa asociada a las tecnologías ha generado un cierto interés, no obstante, los estudios relacionados de forma específica con la temática abordada en la presente investigación, como se ampliará en el capítulo 4, se ven mucho más reducidos en el ámbito de la EF y más concretamente de la EC, lo que nos sugiere que puede existir un desinterés en el uso del mismo, o incluso un desconocimiento de su existencia. En cualquier caso, aunque en este trabajo el objetivo principal no se dirigió a buscar los motivos de estas circunstancias, se consideró que quizás se podría encontrar alguna pista que nos acercase a esa realidad.

La presente investigación se contextualiza en un doble escenario. Por un lado, virtual en cuanto a que se trata de un recurso educativo que requiere del uso de internet, generalmente para su diseño, almacenamiento e implementación en los procesos educativos. Por otro lado, un escenario físico y tangible en cuanto a que su empleo es aplicable a entornos educativos. Ambos marcos de referencia, configurados como los puntos de partida y focos de atención del objeto de estudio de la presente investigación, se encuentran conectados por un recurso basado en las tecnologías, y que debido al interés creciente de su integración en los procesos educativos y su carácter innovador, este recurso se ha ido acercando a las aulas a través de diferentes experiencias (Quintana Albalat e Higuera Albert, 2009), bajo la pretensión de realizar mejoras en la calidad educativa.

Por lo tanto, la temática abordada en la presente investigación es un tema de actualidad en el ámbito educativo en general, y en la EC del área de EF en particular, que resulta acorde con una sociedad que de forma progresiva se adentra cada vez más en el empleo de las tecnologías. Las posibilidades de aplicación en contextos educativos requieren ser estudiados con detenimiento, para poder ser utilizados con argumentos sólidos que permitan un aprovechamiento adecuado de las posibilidades que ofrecen.

Sobre estos argumentos, se hace referencia en el siguiente epígrafe, abordados desde la justificación de la necesidad de un estudio con mayor profundidad en recursos basados en las tecnologías, y que en este caso se ha centrado en el recurso WQ asociado al ámbito educativo de la EC.

1.2. JUSTIFICACIÓN E INTERÉS DE LA INVESTIGACIÓN

En la actualidad sigue habiendo un predominio del uso de materiales didácticos de corte tradicional y los libros de texto siguen siendo los recursos más utilizados como guía y soporte de los conocimientos que se deben transmitir. Es cierto, que poco a poco, el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación se va incorporando a las aulas.

En el ámbito de la EF, y a pesar del carácter eminentemente práctico que posee, la utilización de estos recursos no debe quedarse al margen y su inclusión se hace cada vez más necesaria en dosis adecuadas y previamente planificadas. Considerando estos aspectos, Capllonch Bujosa (2005), en su tesis doctoral titulada “Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la EF de Primaria: Estudio sobre sus posibilidades educativas”, aporta lo siguiente:

Introducir la tecnología empieza a ser una responsabilidad. La EF como área curricular no puede ir al margen de las intenciones del resto de áreas curriculares, y en este sentido, también la EF debe potenciar conocimientos para afrontar la complejidad, y habilidades para hacer frente a la sociedad del conocimiento. (pp. 300-301).

El análisis de estos nuevos materiales dirigidos al bloque de contenidos de EC, no solamente requieren ser revisados y observados de forma detenida para reorientarlos y optimizarlos, sino también, la manera en que son implementados precisa ser objeto de análisis minucioso. De esta forma, se alcanzará un mayor nivel de conocimiento desde perspectivas realistas que ayuden a obtener de ellos el máximo beneficio educativo y así lograr innovaciones educativas de mayor calidad.

Son varios los autores, que habiendo abordado estudios dentro del ámbito de las nuevas tecnologías y la EF, reconocen la utilidad de las TIC para el trabajo de los contenidos conceptuales y/o actitudinales (Capllonch Bujosa, 2005; Romero Granados, 2007; Villard Aijón, 2007). No obstante y entre otros aspectos, a través de este estudio, se tratará de corroborar o no la presencia de contenidos de carácter procedimental en las WQ, teniendo en cuenta las peculiaridades metodológicas y didácticas incluidas en este bloque de contenidos, los cuales difieren en gran medida con respecto a los otros de EF.

La presente investigación pretende realizar alguna aportación en este sentido así como en otros, analizando la presencia del modelo WQ de EC dentro del ámbito de la EF y su representación a nivel nacional, lo que nos permitirá conocer el estado de la cuestión. Por otro lado, y a partir de la puesta en práctica del uso de este recurso, se intentará profundizar en sus posibilidades educativas e intentar detectar sus contribuciones al trabajo de la EC en este ámbito educativo.

En otro sentido, la reflexión es el argumento principal que justifica la elaboración de esta investigación. Este acto debe ser uno de los pilares en los que cualquier docente debe apoyarse para desempeñar su labor. Ésta debe estar impregnada de gran sentido común, de pensamiento aperturista, y renovación continua, así como de altas dosis de inquietud y necesidad de aprendizaje constante, y en definitiva, de querer ejercer bien la profesión.

Fruto de esta reflexión, el docente analizará los diferentes elementos que intervienen en el proceso educativo. Evaluará los contextos, cuestionará sus intervenciones, examinará sus programaciones, etc. Y observará y analizará los medios y materiales disponibles así como las posibilidades de uso de aquellos otros potenciales. Los medios, los materiales y los recursos didácticos deben ser analizados desde el mayor número de puntos de vista posibles, para lograr su eficiencia y su calidad en el ámbito educativo.

Lo que se pretende es una primera aproximación hacia nuevas posibilidades de uso de este material que permita en un futuro próximo el perfeccionamiento de los elementos analizados. El primer paso para ello es tener un conocimiento más profundo de los mismos, saber utilizarlos adecuadamente y saber detectar nuevas formas posibles de uso. Posteriormente, se comunicarán los resultados obtenidos y las conclusiones a las que se llega respecto a su utilidad, pues el conocimiento compartido es más productivo para la colectividad educativa.

Otro aspecto interesante que justifica el presente trabajo de investigación es el de ampliar el conocimiento relacionado con el uso de las nuevas tecnologías en el ámbito de la EC. El acercamiento de las nuevas tecnologías a este bloque de contenidos puede traer consecuencias muy positivas al mismo, no solo por aumentar el número de recursos disponibles para su desarrollo, sino también por acceder a estos conocimientos desde otras perspectivas que enriquezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otro argumento que no debemos olvidar es el marco legal de referencia que regía en el momento en que se desarrolló el estudio, el cual se encuentra recogido en la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE), y que a través de la incorporación de las competencias básicas se incluye la denominada competencia digital. El presente trabajo puede aportar una visión más profunda y una posibilidad más que sirva de apoyo para favorecer el trabajo de esta competencia.

En definitiva, todos los argumentos expuestos en este epígrafe, giran en torno a la intención de querer aprovechar al máximo las nuevas posibilidades que nos ofrece el entorno actual en el ámbito educativo y contribuir con un pequeño grano de arena a mejorar este escenario desde la EC en la EF, en cuyo centro se encuentra la figura del estudiante, y representa el argumento más relevante de todos y el verdadero motor del presente estudio.

1.3. DESCRIPCIÓN BREVE DE LOS OBJETIVOS

Los objetivos perseguidos en esta investigación se han orientado hacia dos líneas de trabajo en torno al uso de WQ.

Por un lado, conocer la realidad de esta herramienta educativa en el panorama nacional a partir de la recopilación y análisis de WQ de EC. Y por otro lado, diseñar tres WQ de EC para valorar y analizar su puesta en práctica en tres niveles educativos, Educación Primaria, Secundaria y Universidad, para conocer su diseño y efectividad en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sus posibles contribuciones al trabajo de contenidos procedimentales de EC, así como el nivel de satisfacción percibido por los participantes de los diferentes contextos sobre su puesta su práctica.

PARTE I.

FUNDAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 2. LA EXPRESIÓN CORPORAL

2.1. INTRODUCCIÓN: INNOVACIÓN EDUCATIVA EN EC EN EL ÁREA DE EF

La EC en el ámbito educativo ha sido durante mucho tiempo un área de conocimiento incipiente comparada con otras más afianzadas dentro de la EF. No obstante, en las últimas décadas la EC ha ido gozando de una mayor visibilidad, favoreciendo la consolidación del área el número creciente de publicaciones sobre esta temática en libros, artículos, trabajos, investigaciones científicas o/y tesis doctorales, etc., que se han vinculado a temáticas de diversa índole (Sánchez, Coterón, Padilla, Llopis y Montávez, 2008).

No obstante, la concepción que tienen los profesionales de la EF en torno al área expresivo-corporal sigue siendo muy dispar (Larraz Urgelés, 2008; Learreta Ramos, Ruano Arriagada y Sierra Zamorano, 2006). De hecho, en los niveles educativos de Educación Primaria y Educación Secundaria, la EC se ha configurado a menudo como parte del denominado currículo nulo, caracterizado por incluirse en las programaciones de aula pese a no llevarse a la práctica (Learreta Ramos et al., 2006). También se ha confirmado dentro del ámbito universitario, y de forma concreta en los estudios de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, que el tratamiento de esta disciplina sigue careciendo de la necesaria homogeneidad y consenso (Coterón López y Gil Ares, 2012).

Coterón López y Sánchez Sánchez (2012) sostienen que una de las razones que motivan esta situación se debe a cómo ha ido evolucionando la EC en el ámbito educativo, en el que se han dado una serie de circunstancias que han obstaculizado su reconocimiento entre el profesorado de EF, y en consecuencia, su adecuada implementación en las aulas. Estos mismos autores señalan que una de las mayores dificultades se deriva del origen multidisciplinar con el que se gesta esta materia, cuya procedencia se apoya en ámbitos diversos como el motriz y creativo, la corriente artística, o el ámbito de la música. Esta variedad de fuentes implica que la EC se halle en un espacio intermedio, que ha sido calificada como “en tierra de nadie” (Coterón López y Sánchez Sánchez, 2012, p. 167) frente a aquellos otros contenidos más consolidados de la EF que persiguen el dominio motriz y la eficacia basados principalmente en modelos de enseñanza reproductivos.

Además, otra de las dificultades reside en que esta materia ha tenido una evolución lenta en la construcción y definición clara de sus bases epistemológicas, sus líneas de intervención didáctica e incluso su posicionamiento en relación con la EF (Ibídem, 2012).

Por otra parte, y desde una perspectiva más amplia, en los últimos años se han generado nuevos planteamientos educativos que abogan por una nueva concepción de la enseñanza en la que se potencia la globalidad y el tratamiento integrado de los diferentes saberes. Tal y como señala Barrachina Peris (2009), es preciso considerar que “las disciplinas y sus conocimientos no son el punto de partida sobre el que gira la acción didáctica, sino que pasan a ser el medio para dar a conocer una realidad global, compleja y dinámica, cuya aproximación requiere un tratamiento holístico” (2009, p. 114).

La EC no ha permanecido ajena a estos cambios ya que, tal y como señalan Learreta Ramos et al. (2006), se trata de un contenido que se muestra muy propicio para trabajar de manera global y ofrece muchas posibilidades bajo planteamientos interdisciplinares junto a otras asignaturas del ámbito educativo.

Es cierto que este trabajo interdisciplinar es más complejo de abordar en la etapa educativa de Educación Secundaria debido a la mayor especificidad de las áreas de conocimiento (Learreta Ramos et al., 2006), si bien la entrada en vigor de las competencias básicas dentro del actual escenario educativo, representan un elemento favorecedor para que se produzcan estos cambios. Las razones que justifican este nuevo enfoque educativo basado en competencias se fundamentan en las características de la sociedad y el sistema educativo actual, que tal y como señalan Blázquez Sánchez y Sebastiani i Obrador (2009a), son las siguientes:

En primer lugar, las exigencias del mundo moderno, con la multiplicación de conocimientos y su accesibilidad, que convierten en caduca cualquier pedagogía basada en la transmisión de saberes. En segundo lugar, la necesidad de proponer al alumnado aprendizajes con un significado que les permitan resolver situaciones de la vida cotidiana. En tercer lugar, la importancia de ofrecer a todos las mismas posibilidades de conseguir el éxito de forma eficaz y en condiciones de equidad (p. 15).

De los argumentos señalados por estos autores, el primero de ellos tiene una relación directa y clara con la incorporación de las TIC en la sociedad, y en particular con el auge de internet y en consecuencia, la gran cantidad de información y de conocimientos a los que se puede acceder

de forma inmediata. El segundo se relaciona con la transferencia de los aprendizajes a situaciones de la vida cotidiana. Y finalmente, el tercero tiene asociados como telón de fondo conceptos como diversidad o/y igualdad de oportunidades.

Dentro de este contexto, Chavarria Navarro (2009) expone una serie de orientaciones para la consecución de las competencias básicas, entre las que incluye la necesidad de dimensionar la EC, tal y como señala a continuación:

Con el planteamiento competencial, ocupa un lugar más o menos relevante y su evidente importancia en las relaciones interpersonales hace necesario darle un mayor y más cualificada presencia en la práctica. Las relaciones interpersonales incluyen la comunicación, el lenguaje no verbal, la expresión de ideas y sentimientos, la capacidad de empatía, la escucha, el contacto visual y otros aspectos sobre los que se basa la mutua percepción, la confianza en los demás y la colaboración en tareas comunes.

Las actividades colectivas, para una colaboración efectiva y un buen clima relacional, no han de ser meramente yuxtapuestas sino interactuadas (p. 92).

La responsabilidad última para que se produzcan todos estos cambios recae principalmente en las decisiones que toma el propio docente respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje, tal y como se respalda desde el ámbito normativo del currículo oficial en el que se estipula que el los centros educativos se encargarán de desarrollar el tercer nivel de concreción curricular (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo).

La incidencia que en la actualidad tienen estos nuevos enfoques educativos en la realidad de las aulas, implica tener en cuenta una serie de consideraciones sobre los elementos que componen las intervenciones educativas. Por un lado, todo el proceso educativo debe articularse en torno a la adquisición de las competencias básicas, lo que conlleva que el aprendizaje debe implicar necesariamente globalidad, significatividad, funcionalidad, autonomía e implicación cognitiva, tanto en la propia competencia como sus componentes procedimentales, actitudinales y conceptuales (Blázquez Sánchez y Bofill Ródenas, 2009).

Por otro lado, estos enfoques educativos han de manifestarse necesariamente en las diferentes metodologías y en las intervenciones didácticas realizadas. Dentro de la EC estos aspectos se canalizan principalmente a través de enfoques no directivos, estilos creativos,

posibilidades abiertas, etc., tal y como se desarrollará de forma pormenorizada a lo largo de la presente investigación.

Pero además, estas nuevas concepciones educativas requieren necesariamente de un enfoque innovador de la enseñanza, aspecto que se convierte en imprescindible en el ámbito de la EC (Montávez y González López, 2012) puesto que emplea metodologías creativas y de carácter no directivo (Blández Ángel, 2003; Sicilia Camacho y Delgado Noguera, 2002).

La innovación en el ámbito educativo tiene como propósito aumentar los niveles de calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Viciano Ramírez (2002) identifica como acciones innovadoras la utilización de metodologías distintas a las habituales, materiales novedosos o nuevas organizaciones. La relevancia que tiene para este autor la innovación se ve reflejada en que incluso la contempla como un apartado específico en el diseño de unidades didácticas de EF. Por otra parte, Sicilia Camacho y Delgado Noguera (2002) entienden la innovación desde la perspectiva del espectro de los estilos de enseñanza en EF con la intención de desarrollar clases de manera satisfactoria, y aseguran que innovación, investigación y estilos de enseñanza se configuran como una triada de estrecha relación. El rol del docente ha de ser el de mediador en el aula, facilitando los aprendizajes a los estudiantes, e investigador a la par que innovador.

En esta misma línea, Blández Ángel (1996) apunta que, junto con la investigación, la innovación es el vehículo para mejorar la calidad educativa, hecho que se ve favorecido por la flexibilidad proporcionada por un currículo abierto que concede autonomía al profesorado, de manera que permite que el docente pueda proponer proyectos de innovación educativa. Dentro de cualquier iniciativa de innovación educativa también es importante contemplar las actitudes y valores del profesorado así como las relaciones interpersonales que se produzcan entre los protagonistas (Tejada, 1998).

En consecuencia, y aunque la innovación puede adoptar enfoques muy diversos, es posible delimitar la innovación educativa en base a sus características principales. Guillén Correas (2002) las sintetiza en las siguientes:

- Novedad, concepto que se puede entender como la incorporación de algo nuevo en sí mismo o nuevo porque sea diferente a lo que se hacía de forma previa.
- Hay una intencionalidad y planificación en su aplicación.

- Que se produzca aprendizaje en el alumnado.
- Se desarrolla a partir de la sucesión de etapas flexibles y dependientes entre sí.
- Tiene una intencionalidad de optimizar el acto educativo.
- Se debe comprender y considerar el punto de vista de los participantes implicados y las particularidades del contexto organizativo.

Al considerar estas características en torno a la innovación educativa y asociarlas al ámbito de la EC, parece lógico pensar que hablar de innovación desde la perspectiva general de la propia disciplina resulta atrevido, especialmente si se tiene en cuenta la falta de consolidación completa de la EC como área de conocimiento. No obstante, si consideramos el nivel particular de la experiencia profesional y calidad docente y aferrándonos a las cualidades que el término de innovación posee según Guillén Correas (2002), se puede considerar como acción innovadora aquella que incorpora nuevos elementos que de forma previa no se utilizaban, siempre y cuando haya una intencionalidad educativa, se proporcionen aprendizajes en un proceso planificado y flexible y haya un deseo de mejora del acto educativo en el que se tengan en cuenta los agentes implicados en el mismo y sus características. En consecuencia, dentro del ámbito de la EC se puede considerar como acción innovadora aquella que reúna las condiciones mencionadas.

Desde otro punto de vista, considerando los agentes implicados en la innovación educativa en general y dentro del ámbito expresivo-corporal en particular, lo idóneo es que haya un trabajo conjunto entre diferentes profesionales (Lorente Catalán, 2008), si bien la innovación, originada a raíz de la iniciativa e inquietud individual también tendrá beneficios, por ínfimos que sean.

La realidad es que innovar en los procesos de enseñanza-aprendizaje no es una tarea compleja, sino que depende de la actitud del profesor y de su intención en querer avanzar para optimizar el saber y las formas de hacer, de acuerdo a las demandas individuales y grupales (Castañer Balcells y Trigo Aza, 1995). Se trata de apostar por el desarrollo de una actitud creativa del docente, que compense los automatismos generados por ciertos hábitos en las intervenciones pedagógicas, a la vez que se fomenta en el alumnado esa actitud (Castañer Balcells y Trigo Aza, 1995).

Dentro del ámbito de la EC, también el nivel de consistencia en el desarrollo y aplicación de la materia está determinado por algunas características del docente, como son el nivel de

conocimiento de la materia, inseguridades, experiencias previas o creencias (Coterón López y Sánchez Sánchez, 2012). Pero en cualquier caso, el docente ha de ser el propio ejemplo de esa actitud innovadora en todas sus intervenciones, juicios, sugerencias, aprobaciones y ejemplificaciones, y es la figura clave responsable de la creación de climas afectivos entre los miembros del grupo (Learreta Ramos et al., 2006).

Por otro lado, y acercándonos a la figura del alumnado, es fundamental la percepción del nivel de satisfacción, así como la valoración general de la experiencia que este pueda obtener cuando lleva a cabo cualquier tipo de actividad educativa, y por ende cualquier propuesta con intención innovadora. En este sentido, algunos autores son partidarios de priorizar la satisfacción del alumnado en las experiencias expresivo-corporales. Dentro del ámbito de la formación inicial del profesorado, se ha señalado este aspecto como crucial, puesto que a partir de estas vivencias positivas se favorecerá el desarrollo de la propia práctica profesional con ilusión y creatividad (García Sánchez, Pérez Ordás y Calvo Lluch, 2013) y el manejo adecuado de los contenidos expresivos-corporales (Learreta Ramos et al., 2006), garantizándose a su vez que la EC llegue con éxito a los centros educativos de Educación Primaria y Educación Secundaria (Coterón López y Sánchez Sánchez, 2012). En síntesis, la intervención docente en el ámbito de la EC a través de experiencias, sean o no innovadoras, ha de prestar especial atención a la facilitación de experiencias positivas, no solo en el alumnado al que va dirigido, sino también en el profesorado. En definitiva se trata de obtener percepciones globales de la experiencia basadas en pensamientos, percepciones y valoraciones positivas, que de esta forma contribuyan a tener una visión más acorde con las bondades que se facilitan con estas prácticas.

A pesar de la importancia que se atribuye a la innovación y a su impacto en las intervenciones pedagógicas, se debe señalar que la realidad apunta a que el interés de los docentes respecto a innovaciones en el ámbito de la EC parece no estar demasiado extendido (Montávez Martín, 2012), por lo que hace falta seguir indagando en esta línea.

A continuación, y con el objeto de exponer cuáles son las tendencias actuales en materia de metodologías y didácticas de la EC, se muestran las características principales de los elementos que configuran la intervención didáctica en las diferentes fases del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, se parte en primer lugar del marco normativo propuesto por la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE), puesto que se trataba del currículo en vigor en el momento de llevar a cabo el estudio que se expone en el presente trabajo,

constituyéndose como el punto de partida referente para el diseño y aplicación de WQ en las diferentes realidades educativas en las que fueron aplicadas para las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria. Igualmente, dentro del contexto del ámbito universitario se tomará como referente el marco normativo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Posteriormente, en este capítulo se desarrollarán los aspectos relativos al diseño y desarrollo de programas educativos, teniendo en cuenta las fases o etapas que es preciso considerar en la intervención docente.

2.2. ASPECTOS CURRICULARES DE LA EXPRESIÓN CORPORAL: EL CURRÍCULO NORMATIVO

Dentro del marco normativo en el que se ha desarrollado la presente investigación, la EC es uno de los bloques de contenidos que se contemplan en el currículo educativo en el área de EF. Fue con la aparición de la *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo* (L.O.G.S.E.) cuando este bloque de contenidos se incluye por primera vez de forma específica en las diferentes etapas educativas (Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato), ya que hasta entonces en los textos legales de esta asignatura, los contenidos de EC quedaban reflejados de forma vaga e imprecisa (Learreta Ramos, 2004).

En la década de los años 70 del siglo pasado, y a través de la promulgación de la *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa* (L.G.E.) la EC quedaba esbozada de manera casi imperceptible a través de los artículos catorce y dieciséis. El artículo catorce prescribía para la educación preescolar actividades de “expresión rítmica” (p. 12529) y se buscaba lograr el desarrollo de la espontaneidad y creatividad. El artículo dieciséis, dirigido a la Educación General Básica, presentaba una formación orientada, entre otros aspectos, “a la iniciación en la apreciación y expresión estética y artística y al desarrollo del sentido cívico-social y de la capacidad físico-deportiva” (p. 12529).

No obstante, en esta época “la EC en el ámbito curricular es una semilla por germinar que experimentará un desarrollo incierto, como todo proceso innovador, con grandes dificultades en una EF cuyos docentes han sido formados en la ideología del Movimiento, con modelos pedagógicos carentes de fundamentos expresivos y creativos” (Montávez Martín, 2012, p.89). Algunos de los contenidos trabajados giraban en torno a “contenidos sobre educación del movimiento, ritmo, mimo, dramatización” (Villada Hurtado, 2003a).

En la actualidad el marco normativo de referencia viene determinado inicialmente por la Administración Educativa central, que elabora las enseñanzas mínimas, y por las Administraciones Educativas Autonómicas, que determinan los decretos de desarrollo curricular, configurándose así el primer nivel de concreción curricular.

El segundo nivel de concreción se refleja en el P.E.C. (Proyecto Educativo de Centro), el cual es diseñado por los equipos de los centros educativos, y en él se definen las intenciones educativas que deberán ser coherentes con lo establecido en el nivel de concreción anterior y el contexto social y cultural del centro.

Finalmente, en el tercer nivel de concreción, es el profesorado el que, teniendo en cuenta las líneas establecidas en los dos niveles de concreción anteriores y de acuerdo a la realidad del alumnado, elabora la programación de aula a través de las unidades didácticas. En dicha programación debe especificar las competencias básicas, los objetivos, los contenidos, las actividades de enseñanza-aprendizaje, los criterios y actividades de evaluación, los recursos materiales a utilizar, aquellos aspectos relacionados con la organización del grupo, así como las directrices metodológicas que se usarán.

En este apartado nos centraremos en el análisis del diseño curricular elaborado desde el ámbito estatal, con el objeto de ofrecer una visión genérica de las intenciones del Sistema Educativo relacionadas con la EC prescritas por la L.O.E., puesto que el desarrollo del presente estudio, en los niveles educativos de carácter obligatorio, se contextualiza con dicha ley. El enfoque adoptado para la educación universitaria se justifica desde la manifestación de la EC como disciplina incluida en estudios de este nivel educativo, conectados con el ámbito de la EF, desarrollando en mayor medida los pertenecientes al Máster de Formación del Profesorado de esta especialidad, por ser los estudios que capacitan para ser profesorado de EF.

2.2.1. LA EC EN EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

El Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria, es el marco legal de referencia vigente en el momento en que se llevó a cabo la presente investigación, y que establece el currículo en esta etapa educativa. En su artículo 5 se define este concepto de currículo de la Educación Primaria como “el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de esta etapa educativa” (RD 1513/2006, de 7 de diciembre, p. 43055). Teniendo en cuenta los elementos que configuran el currículo, a continuación se abordarán cada uno de ellos, analizando aquellos que de una forma explícita tienen relación con la EC.

Antes de comenzar con este análisis, es necesario matizar que esta etapa educativa comprende desde los 6 a los 12 años de edad, distinguiéndose dentro del marco de la citada ley, tres ciclos educativos, cada uno de los cuales incluye 2 cursos. Las áreas de conocimiento que se impartían eran: Conocimiento del medio natural, social y cultural, Educación artística,

EF, Lengua castellana y literatura y, si la hubiere, lengua cooficial y literatura, Lengua extranjera y Matemáticas. Además, en un curso del tercer ciclo, se añadía la asignatura de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos.

Estas áreas, como se indicaba en el artículo 1, deben tener un carácter global e integrador. Además, desde cada una de ellas se trabajará “la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación y la educación en valores” (RD 1513/2006, de 7 de diciembre, p. 43054).

Al mismo tiempo, se hacía referencia en el artículo 13 y 14 a la facilitación de medidas necesarias de atención a la diversidad, que atiendan tanto al alumnado que presente dificultades en el aprendizaje como aquel que posea altas capacidades o motivación en el aprendizaje, de manera que se asegure el progreso adaptando estas medidas a las características personales. (RD 1513/2006, de 7 de diciembre, p. 43056).

De la intencionalidad globalizadora prescrita en este currículo oficial y la participación conjunta para lograrlo desde todas las materias, es necesario añadir que esa responsabilidad compartida ya se encontraba presente en la *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo*, a través de los denominados contenidos transversales. Estos tenían un marcado carácter actitudinal y debían concretarse en el desarrollo de las actividades escolares desde las diferentes áreas, a pesar de que el currículo no prescribía ningún programa y se encontraban circunscritos a temáticas específicas, tales como la Educación Moral y Cívica, la Educación Para la Paz, Educación del Consumidor, Educación Vial. Educación para la Paz y la Convivencia, Educación para la Igualdad de Oportunidades entre sexos, y Educación Ambiental (Gavidia Catalán, Aguilar Moya y Carratalá Beguer, 2011).

Los contenidos transversales se han visto desplazados con la incorporación de las competencias básicas en la promulgación de la LOE, y a pesar de que ambos planteamientos se complementan y guardan similitudes y diferencias, estas últimas han adquirido un alto protagonismo en el nuevo contexto educativo como marco de referencia que ha de orientar todo el proceso educativo (Ibídem, 2011).

Las competencias básicas tienen un carácter global, cuyo desarrollo deberá ser asumido desde las diferentes áreas del currículo, constituyéndose como uno de los elementos clave en torno a

los que el currículo LOE se articula, por lo que serán abordados de una manera más detallada en este apartado.

Por lo tanto, y centrándonos en el análisis que nos ocupa dentro del área de EF, se seguirá, por un lado, una línea de trabajo global de aquellos aspectos comunes a todas las áreas de conocimiento (competencias básicas y objetivos generales de área), y por otro lado, un análisis específico del área de EF (objetivos de área, bloques de contenido y criterios de evaluación).

A continuación, se procede a exponer y analizar cada uno de los elementos enunciados, especificando aquellos aspectos que mantienen una relación estrecha y explícita con la EC. Es evidente que debido a su orientación interdisciplinar, pueden existir referencias indirectas a la EC en otros apartados y áreas curriculares, si bien el presente análisis se centra en aquellos aspectos específicamente vinculados con esta área de conocimiento y que son las que resultan más relevantes para la elaboración del presente trabajo de investigación.

- **Competencias básicas**

Por competencia se entiende “la capacidad de utilizar los conocimientos y habilidades, de manera transversal e interactiva, en contextos y situaciones que requieren la intervención de conocimientos vinculados a diferentes saberes, cosa que implica la comprensión, la reflexión y el discernimiento teniendo en cuenta la dimensión social de cada situación” (Blázquez Sánchez y Sebastiani i Obrador, 2009b, p.212).

Las competencias básicas se deben desarrollar en la Educación Primaria y consolidar al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria (ESO); estas se concretan en ocho: Competencia en comunicación lingüística, Competencia matemática, Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, Tratamiento de la información y competencia digital, Competencia social y ciudadana, Competencia cultural y artística, Competencia para aprender a aprender y Autonomía e iniciativa personal. A continuación, en la Figura 1 se muestran aquellas competencias que guardan relación con la EC, señalándose en negrita los aspectos específicos que de alguna forma se vinculan con esta área de conocimiento.

COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA:

Escuchar, exponer y dialogar implica ser consciente de los principales tipos de interacción verbal, ser progresivamente competente en la expresión y comprensión de los mensajes orales que se intercambian en situaciones comunicativas diversas y adaptar la comunicación al contexto. Supone **también la utilización activa y efectiva de códigos y habilidades lingüísticas y no lingüísticas y de las reglas propias del intercambio comunicativo en diferentes situaciones**, para producir textos orales adecuados a cada situación de comunicación.(p. 43058-43059)

COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA:

...entre las habilidades de esta competencia destacan conocerse y valorarse, **saber comunicarse en distintos contextos, expresar las propias ideas y escuchar las ajenas**, ser capaz de ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista aunque sea diferente del propio, y tomar decisiones en los distintos niveles de la vida comunitaria, valorando conjuntamente los intereses individuales y los del grupo. Además implica, la valoración de las diferencias a la vez que el reconocimiento de la igualdad de derechos entre los diferentes colectivos, en particular, entre hombres y mujeres. Igualmente la práctica del diálogo y de la negociación para llegar a acuerdos como forma de resolver los conflictos, tanto en el ámbito personal como en el social. (p. 43061)

COMPETENCIA CULTURAL Y ARTÍSTICA:

Esta competencia implica poner en juego habilidades de pensamiento divergente y convergente, puesto que comporta reelaborar ideas y sentimientos propios y ajenos; **encontrar fuentes, formas y cauces de comprensión y expresión**; planificar, evaluar y ajustar los procesos necesarios para alcanzar unos resultados, ya sea en el ámbito personal o académico. Se trata, por tanto, de una competencia que **facilita tanto expresarse y comunicarse como percibir, comprender y enriquecerse con diferentes realidades y producciones del mundo del arte y de la cultura**.

Requiere poner en funcionamiento la iniciativa, la imaginación y la creatividad para **expresarse mediante códigos artísticos** y, en la medida en que las actividades culturales y artísticas suponen en muchas ocasiones un trabajo colectivo, es preciso disponer de habilidades de cooperación para contribuir a la consecución de un resultado final, y tener conciencia de la importancia de apoyar y apreciar las iniciativas y contribuciones ajenas.

(...) tener conciencia de la evolución del pensamiento, de las corrientes estéticas, las modas y los gustos, así como de **la importancia representativa, expresiva y comunicativa que los factores estéticos han desempeñado y desempeñan en la vida cotidiana de la persona y de las sociedades**. Supone igualmente una actitud de aprecio de **la creatividad implícita en la expresión de ideas, experiencias o sentimientos a través de diferentes medios artísticos**, como la música, la literatura, las artes visuales y escénicas, o de las diferentes formas que adquieren las llamadas artes populares. Exige asimismo **valorar la libertad de expresión, el derecho a la diversidad cultural, la importancia del diálogo intercultural y la realización de experiencias artísticas compartidas**. (p. 43061-43062)

Figura 1. Competencias básicas del currículo de Primaria que tienen alguna relación con la EC (Anexo I del RD 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria)

Las referencias explícitas presentadas tienen relación con la EC a partir de su vinculación genérica con el ámbito de la comunicación y la expresión, haciendo alusión a situaciones comunicativas en diferentes contextos, o la utilización de códigos lingüísticos y no lingüísticos, así como la expresión a través de códigos artísticos. Esta vinculación tiene sentido en cuanto que se considera que las competencias básicas han de trabajarse de forma interdisciplinar y desde cada una de las áreas de conocimiento. Pero a la hora de desarrollarlas en el tercer nivel de concreción curricular, en vez de intentar identificar la EF en alguna de estas competencias, se debería realizar a la inversa y valorar lo que la EF puede aportar a las mismas partir de las competencias propias del área (Chavarria Navarro, 2009).

Esto implica una intervención educativa intencional, para la cual es necesario el desarrollo de la programación didáctica en la que han de expresarse con una mayor concreción, las aportaciones de las actividades diseñadas; e incluso, la selección y diseño de estas actividades estará condicionada atendiendo a la facilitación de las competencias. También será preciso tener en cuenta la influencia del tipo de metodologías seleccionadas para el desarrollo de estas capacidades (Ibídem, 2009).

Considerando este planteamiento, parece necesario tener muy presente el resultado que se obtiene a partir de la puesta en práctica de las diferentes actividades, así como las metodologías empleadas y los efectos que producen para alcanzar las competencias básicas. De esta forma, si por ejemplo, queremos desarrollar en el Tercer curso de Primaria la competencia digital y tratamiento de la información junto con la competencia en comunicación lingüística, en el bloque de contenidos de EC se podría proponer una actividad en la que a partir de la grabación de una sesión de clase, los alumnos desarrollen un debate y un cambio de impresiones, opiniones y sentimientos relacionadas con la observación de sí mismo y de los compañeros, a partir del visionado de la misma a través de la página web del Centro.

Además, en el RD 1513/2006, de 7 de diciembre que estamos analizando, en el Anexo I, referido específicamente a las competencias básicas, se enumeran distintos elementos a través de los cuáles estas se pueden adquirir, desde la organización del centro, a las metodologías y recursos didácticos, así como la participación del alumnado entre otros.

En el apartado del currículo referido al área de EF, también se mencionan algunos aspectos que tienen relación directa con la EC, y que favorecen el desarrollo de las competencias básicas. Específicamente, se señala:

Esta área contribuye en alguna medida a la adquisición de la competencia cultural y artística. **A la expresión de ideas o sentimientos de forma creativa contribuye mediante la exploración y utilización de las posibilidades y recursos del cuerpo y del movimiento.** A la apreciación y comprensión del hecho cultural, y a la valoración de su diversidad, lo hace mediante el reconocimiento y la apreciación de las manifestaciones culturales específicas de la motricidad humana, tales como los deportes, los juegos tradicionales, **las actividades expresivas o la danza** y su consideración como patrimonio de los pueblos (RD 1513/2006, de 7 de diciembre, p. 43076).

En este apartado se especifica de nuevo la expresión de ideas y sentimientos a partir de la utilización del cuerpo y el movimiento, y además se señala que las actividades expresivas o la danza favorecen el acercamiento a las manifestaciones culturales y la valoración de la diversidad.

- **Objetivos de Etapa**

A continuación se muestran los Objetivos de Etapa y aparecen en negrita aquellos que tienen una mayor relación con la EC.

a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.

b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje.

c) Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.

d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.

e) **Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma y desarrollar hábitos de lectura.**

f) **Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.**

g) Desarrollar las competencias matemáticas básicas e iniciarse en la resolución de problemas que requieran la realización de operaciones elementales de cálculo, conocimientos geométricos y estimaciones, así como ser capaces de aplicarlos a las situaciones de su vida cotidiana.

-
- h) Conocer y valorar su entorno natural, social y cultural, así como las posibilidades de acción y cuidado del mismo.
 - i) Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.
 - j) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales.**
 - k) Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social.**
 - l) Conocer y valorar los animales más próximos al ser humano y adoptar modos de comportamiento que favorezcan su cuidado.
 - m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.**
 - n) Fomentar la educación vial y actitudes de respeto que incidan en la prevención de los accidentes de tráfico.
-

Figura 2. Objetivos de Etapa del currículo de Primaria que tienen alguna relación con la EC (RD 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria, p. 43054)

Como se puede observar, la mayoría de los objetivos de etapa están planteados de forma genérica, siendo el objetivo “k” el que posee una mayor vinculación en general con el área de EF y, por lo tanto, también con la EC. Los objetivos “j” y “m” también tienen un alto grado de relación; el primero, debido a que especifica la utilización de expresiones artísticas y representaciones, así como el inicio en las propuestas visuales, las cuales también pueden ser trabajadas desde nuestra área de estudio; y el segundo, en cuanto a la influencia que desde la EC se puede tener sobre la capacidad afectiva.

Por otro lado, también se establece una relación con los objetivos “e” y “f” puesto que cualquier acción comunicativa verbal, ya sea en lengua castellana o extranjera, se complementa con un lenguaje no verbal, por lo que resulta muy propicia la posibilidad de abordar estos aspectos desde el bloque de contenidos de EC.

Además, se podrían establecer de manera indirecta relaciones con el resto de objetivos de etapa, desarrollándolos desde la interdisciplinariedad, pues como ya se ha mencionado anteriormente, la EC se muestra como una disciplina que puede acomodarse fácilmente a otras áreas por tratarse de un área de carácter holístico (Learreta Ramos et al., 2006).

- **Introducción del área de EF**

En la parte introductoria al área del Real Decreto que se está analizando, se esbozan los ejes principales de actuación desde el bloque de contenidos de EC (expresividad del cuerpo y el movimiento, y la comunicación en el lenguaje corporal), tal y como se refleja en el siguiente párrafo, extraído del texto, por ser el que guarda relación con los contenidos tratados.

En el bloque 3, Actividades físicas artístico-expresivas se hallan incorporados los contenidos dirigidos a fomentar la expresividad a través del cuerpo y el movimiento. La comunicación a través del lenguaje corporal se ha tenido también en cuenta en este bloque (RD 1513/2006, de 7 de diciembre, p. 43076).

- **Objetivos del área de EF**

En la siguiente Figura se muestran todos los objetivos del área de EF en Primaria

-
1. Conocer y valorar su cuerpo y la actividad física como medio de exploración y disfrute de sus posibilidades motrices, de relación con los demás y como recurso para organizar el tiempo libre.
 2. Apreciar la actividad física para el bienestar, manifestando una actitud responsable hacia uno mismo y las demás personas y reconociendo los efectos del ejercicio físico, de la higiene, de la alimentación y de los hábitos posturales sobre la salud.
 3. Utilizar sus capacidades físicas, habilidades motrices y su conocimiento de la estructura y funcionamiento del cuerpo para adaptar el movimiento a las circunstancias y condiciones de cada situación.
 4. **Adquirir, elegir y aplicar principios y reglas para resolver problemas motores y actuar de forma eficaz y autónoma en la práctica de actividades físicas, deportivas y artístico-expresivas.**
 5. Regular y dosificar el esfuerzo, llegando a un nivel de autoexigencia acorde con sus posibilidades y la naturaleza de la tarea.
 6. **Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento, de forma estética y creativa, comunicando sensaciones, emociones e ideas.**
 7. Participar en actividades físicas compartiendo proyectos, estableciendo relaciones de cooperación para alcanzar objetivos comunes, resolviendo mediante el diálogo los conflictos que pudieran surgir y evitando discriminaciones por características personales, de género, sociales y culturales.
 8. Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas, lúdicas y deportivas como elementos culturales, mostrando una actitud crítica tanto desde la perspectiva de participante como de espectador.
-

Figura 3. Objetivos de Área del currículo de Primaria que tienen alguna relación con la EC (Anexo I del RD 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria, p. 43077).

Los objetivos que se relacionan de forma directa y explícita con la EC son los objetivos número 4 y número 6. No obstante, también puede encontrarse una fuerte relación con los demás objetivos, puesto que todos ellos hacen referencia a diferentes aspectos de las manifestaciones motrices en general, entre las que se encuentra la EC.

• **Contenidos de EC en el área de EF**

Los contenidos específicos de la EC que se contemplan en el currículo forman parte del bloque denominado de “actividades físicas artístico-expresivas”. En la siguiente tabla de elaboración propia se exponen estos contenidos dentro de cada uno de los ciclos de forma ordenada, con el propósito de que pueda apreciarse el nivel de progresión y profundización de los mismos en función del ciclo en el que están incluidos. Además, se señala también la naturaleza de los mismos atendiendo a su carácter conceptual (C), procedimental (P) y actitudinal (A).

Primer Ciclo	(*)	Segundo Ciclo	(*)	Tercer ciclo	(*)
Descubrimiento y exploración de las posibilidades expresivas del cuerpo y del movimiento	P	El cuerpo y el movimiento como instrumentos de expresión y comunicación	C	El cuerpo y el movimiento. Exploración y conciencia de las posibilidades y recursos del lenguaje corporal.	P C
Sincronización del movimiento con pulsaciones y estructuras rítmicas sencillas	P	Adecuación del movimiento a estructuras espacio-temporales y ejecución de bailes y coreografías simples.	P	Composición de movimientos a partir de estímulos rítmicos y musicales. Elaboración de bailes y coreografías simples.	P
Exteriorización de emociones y sentimientos a través del cuerpo, el gesto y el movimiento, con desinhibición	P	Expresión de emociones y sentimientos a través del cuerpo, el gesto y el movimiento.	P	Expresión y comunicación de sentimientos y emociones individuales y compartidas a través del cuerpo, el gesto y el movimiento	P
Imitación de personajes, objetos y situaciones	P	Recreación de personajes reales y ficticios y sus contextos dramáticos.	P		
Disfrute mediante la expresión a través del propio cuerpo.	A	Disfrute mediante la expresión y comunicación a través del propio cuerpo.	A		
Posibilidades expresivas con objetos y materiales	P	Utilización de los objetos y materiales y sus posibilidades en la expresión.	P	Representaciones e improvisaciones artísticas con el lenguaje corporal y con la ayuda de objetos y materiales.	P
Participación en situaciones que supongan comunicación corporal. Reconocimiento y respeto por las diferencias en el modo de expresarse	P C P	Participación en situaciones que supongan comunicación corporal. Valoración de las diferencias en el modo de expresarse.	P A	- Participación y respeto ante situaciones que supongan comunicación corporal. - Valoración de los usos expresivos y comunicativos del cuerpo.	P A
(*) Identificación de los contenidos atendiendo a su naturaleza: C (conceptos), P (procedimientos), A (actitudes)					

Figura 4. Bloque de contenidos de EC en el currículo de Primaria y su relación con la naturaleza de los contenidos: conceptual, procedimental y actitudinal. (Anexo I del RD 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria, pp. 43077-43079).

A partir de esta exposición se podría interpretar que lógicamente los contenidos aumenten en su dificultad a medida que aumenta el ciclo. Por ejemplo, el contenido relacionado con el gesto y el movimiento, y las posibilidades expresivas, que en el primer ciclo se centra más en el descubrimiento y exploración, mientras que en el tercer ciclo la exploración se realiza de una forma más consciente. Esta progresión es más evidente en los contenidos relacionados con el ritmo, en donde en el primer ciclo se trabaja la adecuación a estructuras rítmicas sencillas, en el segundo ciclo se añade además el concepto espacial y la inclusión de bailes sencillos, y finalmente, en el tercer ciclo, se potencian los aspectos creativos para el diseño de bailes a partir de estímulos y ritmos. No obstante, esta idea de progresión no siempre resulta tan evidente.

Por otro lado, la exteriorización y expresión de emociones se mantiene en los tres ciclos, con la particularidad de que en el primero se especifica la forma en que ha de hacerse (“desinhibida”), y en el tercer ciclo se amplía a la comunicación de forma individual y compartida. La participación en situaciones que impliquen comunicación se trata en los tres ciclos, asociado siempre a la educación en valores, concretamente al respeto. La utilización de objetos y materiales progresa de las distintas posibilidades de uso, al uso propiamente dicho, para pasar a su incorporación en el lenguaje gestual por medio de representaciones.

En cuanto a la naturaleza de los contenidos, tal y como queda reflejado en la Figura 4, se observa que en el currículo se da prioridad a los de carácter procedimental puesto que están presentes en los tres ciclos. Además, también tienen gran relevancia los de tipo actitudinal que se abordan en muchos casos, de manera conjunta a los de tipo procedimental, para favorecer el respeto, el disfrute o la desinhibición. En menor medida se presentan también contenidos de tipo conceptual.

- **Criterios de Evaluación de EF**

Los criterios de evaluación aparecen en la siguiente Figura de elaboración propia, estructurados en función de los ciclos, y especificando, al igual que con los contenidos, la naturaleza de los mismos:

Primer Ciclo	Segundo Ciclo	Tercer ciclo
<p>6. Reproducir corporalmente o con instrumentos una estructura rítmica.</p> <p>Se trata de comprobar si los alumnos y alumnas son capaces de reproducir una estructura rítmica sencilla.</p> <p>La reproducción puede hacerse mediante el movimiento corporal (desplazamientos, saltos, palmas, golpeos, balanceos, giros) o con instrumentos de percusión.</p> <p>7. Simbolizar personajes y situaciones mediante el cuerpo y el movimiento con desinhibición y soltura en la actividad.</p> <p>Es importante que sean capaces de experimentar con el propio cuerpo y tomar conciencia de sus posibilidades expresivas a través del gesto y el movimiento. Se valorará la aportación espontánea y el esfuerzo para encontrar nuevas formas expresivas que se alejen de situaciones estereotipadas. Asimismo, se tendrá en cuenta el esfuerzo personal para implicarse en las propuestas y sentirse “dentro del personaje”, aceptando el papel que toque representar sin prejuicios de ninguna índole.</p>	<p>6. Proponer estructuras rítmicas sencillas y reproducirlas corporalmente o con instrumentos.</p> <p>Con este criterio se quiere evaluar si los niños y niñas son capaces de inventar y reproducir una estructura rítmica sencilla, bien por la combinación de elementos de estructuras que ya conoce, bien por la aportación de elementos nuevos. La reproducción puede hacerse mediante el movimiento corporal (desplazamientos, saltos, palmas, golpeos, balanceos, giros) o con instrumentos de percusión.</p> <p>7. Utilizar los recursos expresivos del cuerpo e implicarse en el grupo para la comunicación de ideas, sentimientos y representación de personajes e historias, reales o imaginarias.</p> <p>La implicación del alumnado en su grupo es importante en la producción de pequeñas secuencias expresivas. Con este criterio se valorará la predisposición al diálogo y la responsabilidad en la organización y la preparación de la propuesta creativa. En la puesta en escena, se observará la producción de gestos significativos y también la capacidad para prestar atención en la expresión de los demás, recibir el mensaje y seguir la acción respetando el hilo argumental.</p>	<p>7. Construir composiciones grupales en interacción con los compañeros y compañeras utilizando los recursos expresivos del cuerpo y partiendo de estímulos musicales, plásticos o verbales.</p> <p>Este criterio pretende valorar la capacidad para trabajar en grupo, compartiendo objetivos, en la elaboración de un pequeño espectáculo. Por otra parte, se observará la capacidad individual y colectiva para comunicar de forma comprensible sensaciones, mensajes, etc., a partir del gesto y el movimiento, y siendo capaz de transmitir los elementos expresivos con suficiente serenidad, desinhibición y estilo propio.</p>
(*) P-P-A	(*) P-P-A	(*) P-A
(*) Identificación de la naturaleza de los criterios de evaluación: C (conceptos), P (procedimientos) y A (Actitudes)		

Figura 5. Criterios de evaluación del bloque de contenidos de EC en Primaria y su relación con la naturaleza: conceptual, procedimental y actitudinal. (Anexo I del RD 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria, pp. 43078-43080).

En los tres ciclos se establecen dos líneas de actuación de la EC: Por una parte, existen criterios que se dirigen hacia la valoración de la capacidad rítmica y, por otra parte, hacia la capacidad expresiva del cuerpo, a través del gesto y el movimiento. Se observa además un predominio de los criterios de tipo procedimental, y actitudinal, y no se contempla ninguno de tipo conceptual.

Para concluir este apartado diremos, coincidiendo plenamente con Larraz y Dalmases Mestre (2008) que:

Tanto los conocimientos como los criterios de evaluación que se postulan para los diferentes ciclos no concretan los aprendizajes fundamentales y más bien se quedan en cuestiones muy generales (utilización de recursos expresivos) o muy particulares (reproducción de estructuras rítmicas) y haciendo énfasis en aspectos actitudinales (p. 4).

2.2.2. LA EC EN EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Al amparo del *Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria* en el que se promulgan las enseñanzas de esta etapa educativa constituida por dos etapas: la obligatoria, que es la que desarrollaremos por ser una de las que se considera en el presente estudio, y el Bachillerato. La Educación Secundaria Obligatoria (ESO) abarca desde los 12 a los 16 años de edad y se divide en cuatro cursos académicos. La EF es un área de carácter obligatorio para cada uno de los cursos, y al igual que en Educación Primaria, el currículo contempla en su artículo 6 “el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación” (p. 6).

En el mencionado R. D. se contemplan las diferentes áreas de conocimiento en dos tramos. Desde 1º a 3º de la ESO las materias impartidas son Ciencias de la naturaleza, Ciencias sociales, geografía e historia, EF, Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos, Educación Plástica y Visual, Lengua castellana y literatura, y si la hubiere, lengua cooficial y literatura, Lengua extranjera, Matemáticas, Música y Tecnologías. Para el 4º curso de la ESO las materias que debe cursar todo el alumnado son Educación ético-cívica, EF, Ciencias Sociales, Geografía e

Historia, Lengua castellana y literatura, y si la hubiere, Lengua cooficial y literatura, Lengua extranjera, Matemáticas y Primera lengua extranjera. Además de estas áreas, el alumnado de 4º curso debe elegir tres materias más de entre las diferentes opciones que propone esta ley cuya elección definirá el itinerario académico.

Antes de dar paso al análisis de los diferentes elementos que configuran el currículo prescrito al que se está haciendo referencia, es preciso señalar que, al igual que Educación Primaria, en esta etapa educativa se busca un tratamiento globalizador de la formación a través de sus diferentes prescripciones. Por un lado, se determina que para los cursos de 1º a 3º de la ESO (artículo 4), y para 4º de la ESO (artículo 5), se aborden desde todas las áreas una serie de conocimientos básicos, que se sintetizan en: comprensión lectora, expresión oral y escrita, comunicación audiovisual, tecnologías de la información y comunicación, y educación en valores.

Por otro lado, las competencias básicas adquieren también un protagonismo claro con las enseñanzas de este nivel educativo y ha de garantizarse el desarrollo de las mismas (artículo 7), tal y como se detalla en el anexo 2 del citado RD. La contribución de dichas competencias desde la EF, y en concreto respecto al bloque de contenidos de EC, se analiza más adelante por tratarse de uno de los elementos clave en los que se sustenta el currículo. Finalmente, también en el artículo 12, se reconocen las medidas de atención a la diversidad para dar respuestas concretas al alumnado atendiendo a sus características.

Por lo tanto, el planteamiento que se persigue en la ESO posee una doble vertiente formativa: por una parte, global, a partir del trabajo conjunto desde las diferentes materias hacia la consecución de unas metas comunes y, por otra parte, específica, considerando la particularidad de las áreas de conocimiento de cada una de las materias que la componen.

Centrándonos en esa particularidad del área de conocimiento que nos ocupa en esta investigación, se abordará a continuación un análisis pormenorizado de los diferentes elementos que componen el currículo para la ESO y su relación con el área de conocimiento de la EC.

- **Competencias básicas**

Las competencias básicas de la Educación Secundaria se encuentran desarrolladas en el Anexo I del R .D. 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas

correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Algunas de ellas quedan reflejadas en la Figura 6, en la cual, se exponen los fragmentos del citado anexo que tienen mayor relación con la EC. Para constatar los que tienen una mayor cercanía, se marcar en negrita

COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA:

Escuchar, exponer y dialogar implica ser consciente de los principales tipos de interacción verbal, **ser progresivamente competente en la expresión y comprensión de los mensajes orales que se intercambian en situaciones comunicativas diversas y adaptar la comunicación al contexto. Supone también la utilización activa y efectiva de códigos y habilidades lingüísticas y no lingüísticas y de las reglas propias del intercambio comunicativo en diferentes situaciones**, para producir textos orales adecuados a cada situación de comunicación.

(...)

La habilidad para seleccionar y aplicar determinados propósitos u objetivos a las acciones propias de la comunicación lingüística (el diálogo, la lectura, la escritura, etc.) está vinculada a algunos rasgos fundamentales de esta competencia como las **habilidades para representarse mentalmente, interpretar y comprender la realidad, y organizar y autorregular el conocimiento** y la acción dotándolos de coherencia.

Comprender y saber comunicar son saberes prácticos que han de apoyarse en el **conocimiento reflexivo sobre el funcionamiento del lenguaje y sus normas de uso**, e implican la capacidad de tomar el lenguaje como objeto de observación y análisis. **Expresar e interpretar diferentes tipos de discurso acordes a la situación comunicativa en diferentes contextos sociales y culturales, implica el conocimiento y aplicación efectiva de las reglas de funcionamiento del sistema de la lengua y de las estrategias necesarias para interactuar lingüísticamente de una manera adecuada.** (p. 17)

COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA:

Es la habilidad para **interactuar con el mundo físico**, tanto en sus aspectos naturales como en los generados por la acción humana, de tal modo que se **posibilita la comprensión de sucesos, la predicción de consecuencias** y la actividad dirigida a la mejora y preservación de las condiciones de vida propia, de las demás personas y del resto de los seres vivos.

(...)Así, forma parte de esta competencia la adecuada **percepción del espacio físico en el que se desarrollan la vida y la actividad humana**, tanto a gran escala como en el entorno inmediato, y la **habilidad para interactuar con el espacio circundante: moverse en él** y resolver problemas en los que intervengan los objetos y su posición.

(...)

Supone asimismo demostrar **espíritu crítico en la observación de la realidad y en el análisis de los mensajes informativos y publicitarios**, así como unos hábitos de consumo responsable en la vida cotidiana.

(...)

Esta competencia, y **partiendo del conocimiento del cuerpo humano, de la naturaleza y de la interacción de los hombres y mujeres con ella**, permite argumentar racionalmente las consecuencias de unos u otros modos de vida, y adoptar una **disposición a una vida física y mental saludable en un entorno natural y social también saludable**. Asimismo, supone considerar la doble dimensión individual y colectiva- de la salud, y mostrar actitudes de responsabilidad y respeto hacia los demás y hacia uno mismo.

(...)

Entre las habilidades de esta competencia destacan conocerse y valorarse, saber **comunicarse en distintos contextos, expresar las propias ideas y escuchar las ajenas**, ser capaz de ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista aunque sea diferente del propio, y tomar decisiones en los distintos niveles de la vida comunitaria, valorando conjuntamente los intereses individuales y los del grupo.

(...)

Mostrar un comportamiento coherente con los valores democráticos, que a su vez conlleva disponer de habilidades como la **toma de conciencia de los propios pensamientos, valores, sentimientos y acciones, y el control y autorregulación de los mismos**. (pp. 18-21)

COMPETENCIA CULTURAL Y ARTÍSTICA

Esta competencia implica poner en juego habilidades de pensamiento divergente y convergente, puesto que comporta reelaborar ideas y sentimientos propios y ajenos; encontrar fuentes, **formas y cauces de comprensión y expresión; planificar, evaluar y ajustar los procesos necesarios para alcanzar unos resultados, ya sea en el ámbito personal o académico**. Se trata, por tanto, de una competencia que facilita tanto **expresarse y comunicarse como percibir, comprender y enriquecerse con diferentes realidades y producciones del mundo del arte y de la cultura**.

Requiere poner en funcionamiento la iniciativa, la imaginación y la creatividad para **expresarse mediante códigos artísticos** y, en la medida en que las actividades culturales y artísticas suponen en muchas ocasiones un trabajo colectivo, es preciso disponer de habilidades de cooperación para contribuir a la consecución de un resultado final, y tener conciencia de la importancia de apoyar y apreciar las iniciativas y contribuciones ajenas.

La competencia artística incorpora asimismo **el conocimiento básico** de las principales técnicas, recursos y convenciones de los **diferentes lenguajes artísticos**, así como de las obras y manifestaciones más destacadas del patrimonio cultural. Además supone identificar las relaciones existentes entre esas manifestaciones y la sociedad —la mentalidad y las posibilidades técnicas de la época en que se crean—, o con la persona o colectividad que las crea. Esto significa también **tener conciencia** de la evolución del pensamiento, de las corrientes estéticas, las modas y los gustos, así como de la **importancia representativa, expresiva y comunicativa que los factores estéticos han desempeñado y desempeñan en la vida cotidiana de la persona y de las sociedades**.(p. 22)

Figura 6. Competencias básicas del currículo de Educación Secundaria Obligatoria que tienen alguna relación con la EC (Anexo I del R .D.1631/2006, de 29 de diciembre).

Las competencias básicas en las que se detecta una mayor vinculación con la EC coinciden con las que fueron señaladas para la etapa de Educación Primaria. En primer lugar, la competencia en comunicación lingüística, puesto que en gran parte de los actos comunicativos la EC estará presente; de hecho, esto se refleja en la explicitación de las habilidades no lingüísticas cuando se producen intercambios comunicativos, lo que va a facilitar la comprensión e interpretación en diferentes situaciones.

En segundo lugar, en la competencia social y ciudadana también se observan vínculos con la EC por medio de las habilidades que se potencian a partir de la interacción con el entorno, así como una mayor comprensión del mismo y de interpretación de los mensajes. Igualmente,

esta competencia permitirá la comunicación adecuada en distintos contextos, tanto para expresarse ante los demás como para escuchar las ideas ajenas y a su vez permite adquirir una mayor conciencia sobre sí mismo.

Finalmente, en la competencia cultural y artística también se muestran elementos que intervienen en el acto comunicativo y que, por tanto, se relacionan con el ámbito de la EC. Entre otros aspectos, hay que citar la posibilidad de expresarse por medio de códigos artísticos para comprender diferentes realidades y producciones, aspectos que tendrán influencia tanto en el ámbito personal como académico.

En el apartado del currículo referido al área de EF, también se mencionan algunos aspectos que tienen relación directa con la EC, y que favorecen el desarrollo de las competencias básicas. Específicamente, se señala (RD 1631/2006, de 29 de diciembre):

Contribuye también a la adquisición de la **competencia cultural y artística**. A la apreciación y comprensión del hecho cultural lo hace mediante el reconocimiento y la valoración de las manifestaciones culturales de la motricidad humana, tales como los deportes, los juegos tradicionales, **las actividades expresivas o la danza** y su consideración como parte del patrimonio cultural de los pueblos. A la **expresión de ideas o sentimientos de forma creativa** contribuye mediante la exploración y utilización de las posibilidades y recursos expresivos del cuerpo y el movimiento. A la **adquisición de habilidades perceptivas**, colabora especialmente desde las experiencias sensoriales y emocionales propias de las actividades de la EC. Por otro lado, el conocimiento de las manifestaciones lúdicas, deportivas y de **EC** propias de otras culturas ayuda a la adquisición de una actitud abierta hacia la diversidad cultural. (p. 58).

En consecuencia, se manifiestan vínculos explícitos de la EC con la competencia cultural y artística y con la competencia para aprender a aprender. Respecto a la primera de estas competencias, su adquisición a través de la EC se realiza a través de la comprensión y valoración de las manifestaciones culturales, tales como las actividades expresivas o la danza, así como por medio de la expresión de sentimientos o ideas y las habilidades perceptivas adquiridas por medio de las actividades específicas de la EC. La comprensión de las manifestaciones de EC de las distintas culturas también contribuye a la adquisición de esta competencia. Por otra parte, la competencia de aprender a aprender se adquiere a través de las habilidades de trabajo en equipo que se desarrollan en las actividades expresivas colectivas.

• Objetivos de Etapa

-
- a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.
 - b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
 - c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.
 - d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.
 - e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.
 - f) Concebir el conocimiento científico como un saber integrado que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.
 - g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
 - h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.
 - i) Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.
 - j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.
 - k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.**
 - l) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.**
-

Figura 7. Objetivos de Etapa de la ESO que están relacionados con la EC (R .D. 1631/2006, de 29 de diciembre, pp. 3-4).

Los objetivos de etapa que presentan una relación más directa con la EC son el objetivo “k”, ya que hace es el que contiene una referencia explícita al área de EF, vinculándose específica con la EC en cuanto a que se ha de potenciar un mayor conocimiento del cuerpo que facilitará el desarrollo personal y social. El objetivo “l” también se vincula con la EC en cuanto a que hace referencia a la comprensión del lenguaje de las diferentes manifestaciones artísticas, entre las

que pueden incluirse aquellas generadas a través del cuerpo y el movimiento en cuanto que pueden ser un medio más de expresión y representación. En el resto de objetivos pueden encontrarse relaciones de carácter más indirecto con la EC, tal y como ocurría también en la etapa de Educación Primaria según se ha explicado anteriormente.

- **Introducción del Área de EF**

En la introducción al área se esbozan los ejes principales de actuación desde este bloque de contenidos, en los que tal y como se refleja en el siguiente párrafo, aparecen referencias explícitas al ámbito de la EC (RD 1631/2006, de 29 de diciembre, p. 57):

El enfoque de esta materia, tiene un carácter integrador e incluye una multiplicidad de funciones: cognitivas, **expresivas, comunicativas** y de bienestar. Por una parte, el movimiento es uno de los instrumentos cognitivos fundamentales de la persona, tanto para conocerse a sí misma como para explorar y estructurar su entorno inmediato. Por medio de la organización de sus percepciones seños-motrices, se toma conciencia del propio cuerpo y del mundo que rodea, pero además, mediante el movimiento, se mejora la propia capacidad motriz en diferentes situaciones y para distintos fines y actividades, permitiendo incluso demostrar destrezas y superar dificultades.

Por otro lado, en tanto que la persona utiliza **su cuerpo y su movimiento corporal para relacionarse con los demás**, no solo en el juego y el deporte, sino en general en toda clase de actividades físicas, la materia favorece la consideración de ambos **como instrumentos de comunicación, relación y expresión**.

(...)

En el bloque 3, EC, se hallan incorporados los contenidos destinados a aprender a expresar y a comunicar mediante el cuerpo, emociones, sentimientos e ideas a través de diferentes técnicas. La orientación lúdica y emocional facilita su utilización como fuente de disfrute y enriquecimiento personal.

Prácticamente la totalidad de los objetivos de la etapa presentan vínculos con la EC, puesto que en todos ellos se hace referencia a diferentes manifestaciones motrices, entre las que se encuentra la EC. No obstante, es el objetivo número 9 el que incluye una referencia explícita, al referirse de forma específica a las prácticas de carácter expresivo en las que se utiliza el cuerpo como medio de comunicación creativa.

- **Contenidos de EC en el área de EF**

En la Figura 8 que se presenta a continuación, se recogen todos los contenidos del bloque de EC que se prescriben en el Anexo II del Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, entre las páginas 59 y 65, para cada uno de los cursos de la ESO, identificando la naturaleza de cada uno de ellos.

Primer Curso	(*)	Segundo Curso	(*)
El cuerpo expresivo: postura, gesto y movimiento. Aplicación de la conciencia corporal a las actividades expresivas.	C P	El lenguaje corporal y la comunicación no verbal.	C
Experimentación de actividades expresivas orientadas a favorecer una dinámica positiva del grupo.	P A	Los gestos y las posturas Experimentación de actividades encaminadas al dominio, al control corporal y a la comunicación con los demás.	C P
Combinación de distintos ritmos y manejo de diversos objetos en la realización de actividades expresivas.	P	Control de la respiración y la relajación en las actividades expresivas.	P
Disposición favorable a la desinhibición en las actividades de EC.	A P	Realización de movimientos corporales globales y segmentarios con una base rítmica, combinando las variables de espacio, tiempo e intensidad, destacando su valor expresivo.	P
		Realización de improvisaciones colectivas e individuales como medio de comunicación espontánea.	P
		Aceptación de las diferencias individuales y respeto ante la ejecución de los demás.	A
Tercer Curso		Cuarto Curso	
Bailes y danzas: aspectos culturales en relación a la EC.	C	Adquisición de directrices para el diseño de composiciones coreográficas.	C
Ejecución de bailes de práctica individual, por parejas o colectiva.	P	Creación de composiciones coreográficas colectivas con apoyo de una estructura musical incluyendo los diferentes elementos: espacio, tiempo e intensidad.	P
Predisposición a realizar los bailes y danzas con cualquier compañero y compañera.	A	Participación y aportación al trabajo en grupo en las actividades rítmicas.	P
(*) Identificación de la naturaleza de los criterios de evaluación: C (conceptos), P (procedimientos) y A (Actitudes)			

Figura 8. Bloques de contenidos de EC de la ESO.

El análisis de estos contenidos a lo largo de los diferentes cursos revela algunos matices que se exponen a continuación. Por ejemplo, en el curso 1º y 2º se plantea el trabajo de expresión y comunicación a través de la postura, el gesto y el movimiento, contenidos que no se contemplan en los cursos siguientes. El trabajo de relajación y respiración solo se menciona en

2º curso, aspecto que puede ser criticado en cuanto que se trata de contenidos que tienen una mayor afinidad con otros de la materia (Gil Ares y Coterón López, 2012). Los aspectos relacionados con la capacidad rítmica se contemplan en todos los cursos, si bien se enfocan de un modo más genérico en 1º y 2º, mientras que en 3º se especifica el trabajo por medio de bailes y danzas, orientándose en 4º curso hacia el diseño y creación de composiciones coreográficas.

Considerando la distribución de estos contenidos en la ESO parece lógico pensar que a lo que se le da una mayor relevancia es a lo relacionado con la capacidad rítmica puesto que es el único contenido que se explicita para los cuatro cursos, y que tiene un protagonismo absoluto en el tercer curso a través del baile y la danza, única manifestación expresivo-corporal que se contempla en el mismo. Coincidiendo con Gil Ares y Coterón López (2012), es necesario señalar la importante presencia de una prescripción normativa basada en el paradigma técnico, al tener que recurrir al movimiento estereotipado en la puesta en práctica de estos bailes y danzas. Por otra parte, Learreta et al. (2005) discrepan ante la nomenclatura utilizada, ya que se otorga el tratamiento de contenido a lo que puede entenderse como una actividad.

En esta línea de argumentación, puede observarse que el nivel de concreción que la ley realiza respecto a estos aspectos es muy elevado, lo que reduce significativamente la toma de decisiones del docente al diseñar las programaciones (Gil Ares y Coterón López, 2012).

Respecto a la orientación que adoptan los contenidos, puede observarse que, además de los contenidos de carácter procedimental, presentes en todos los cursos, también están incluidos contenidos relacionados con el trabajo de carácter actitudinal y, en menor medida, aquellos de tipo conceptual.

- **Criterios de evaluación de EF**

En la Figura 9 se detallan los criterios de evaluación relativos al bloque de contenidos de EC para la ESO que son contemplados por el RD al que se está haciendo alusión en el presente trabajo. De la misma manera que se ha hecho anteriormente, se determina también en la Figura señalada la naturaleza de estos criterios de evaluación, atendiendo a si son conceptuales, procedimentales o actitudinales.

Primer Curso	(*)	Segundo Curso	(*)
6. Elaborar un mensaje de forma colectiva, mediante técnicas como el mimo, el gesto, la dramatización o la danza y comunicarlo al resto de grupos. Se pretende evaluar la capacidad de elaborar colectivamente un mensaje y comunicarlo, escogiendo alguna de las técnicas de EC trabajadas. Se analizará la capacidad creativa, así como la adecuación y la puesta en práctica de la técnica expresiva escogida. También se podrán evaluar todos aquellos aspectos relacionados con el trabajo en equipo en la preparación de la actividad final.	P A	5. Crear y poner en práctica una secuencia armónica de movimientos corporales a partir de un ritmo escogido. El alumnado deberá escoger un ritmo y seleccionar una secuencia de movimientos para desarrollarlos armónicamente. Se valorará la adecuación de la secuencia al ritmo, así como la capacidad creativa y la desinhibición personal en la preparación y ejecución de la actividad.	P A
Tercer Curso		Cuarto Curso	
6. Realizar bailes por parejas o en grupo, indistintamente con cualquier miembro del mismo, mostrando respeto y desinhibición. El alumnado deberá interaccionar directamente con sus compañeros y compañeras, respetándose y adaptándose a cada uno de ellos. En la propuesta de formas jugadas o bailes se plantearán actividades donde la distancia y el contacto directo entre los integrantes sean variables, de menor a mayor proximidad entre los participantes, y serán seleccionados en función de las características del grupo.	P A	7. Participar de forma desinhibida y constructiva en la creación y realización de actividades expresivas colectivas con soporte musical. El alumnado deberá participar activamente en el diseño y ejecución de coreografías sencillas con soporte musical en pequeños grupos, en las que se valorará la capacidad de seguir el ritmo de la música, la expresividad del cuerpo, la originalidad de la coreografía, así como el seguimiento del trabajo de cada grupo a lo largo del proceso de creación de la coreografía.	P A
(*) Identificación de la naturaleza de los criterios de evaluación: C (conceptos), P (procedimientos) y A (Actitudes)			

Figura 9. Criterios de evaluación de EC de la ESO

Como puede observarse, en el primer curso se valorará la capacidad comunicativa en la expresión de un mensaje colectivo, bien se realice a través de la danza, el gesto o la dramatización, mientras que en los cursos siguientes los criterios de evaluación se enfocan hacia la capacidad rítmica. De esta manera, se deduce de nuevo la prioridad concedida al desarrollo de las capacidades rítmicas, coincidiendo con el enfoque adoptado en la prescripción de los contenidos.

Por otra parte, se advierte que en todos los cursos se propone la valoración de aspectos de carácter procedimental y actitudinal, mientras que no se contempla ninguno de carácter conceptual.

Respecto a los mínimos exigidos de corte procedimental, y en los cuatro cursos, no solo se incluye la puesta práctica desde el punto de vista de la ejecución, sino que también se contemplan desde el punto de vista metodológico, el uso de la instrucción directa y/o la enseñanza mediante la búsqueda, a través del uso de contenidos creativos, puesto que se solicita que sea el alumnado quien diseñe las diferentes propuestas. De esta manera, es posible valorar la progresión coherente establecida en el currículo de la dimensión creativa, la cual es solicitada en mayor medida en 4º de la ESO (Gil Ares y Coterón López, 2012). No obstante, el trabajo creativo se focaliza a la elaboración de bailes y danzas, lo que limita que puedan llevarse a cabo muchas otras posibilidades para desarrollar la dimensión creativa (ibídem, 2012).

En lo que concierne a los criterios de evaluación de carácter actitudinal, se orientan principalmente al desarrollo de valores sociales que favorecen la interacción, así como valores personales conectados con la disposición hacia las propuestas y la inhibición.

Como crítica, a nuestro modo de entender de cierta gravedad, y compartiendo los razonamientos que ofrecen los autores citados, existe un desajuste importante entre los contenidos propuestos en algunos cursos respecto a los criterios de evaluación. Así, por ejemplo, de manera incoherente los contenidos de 2º curso referidos al lenguaje, gesto y postura, así como los del control de la respiración y relajación, no guardan relación alguna con las capacidades rítmicas exigidas para dicho curso.

Para finalizar, y considerando el análisis realizado, es indudable que el ámbito legal parece ser susceptible de mejora, puesto que tal y como está planteado, favorece:

“la confusión y falta de estructuración dentro de este bloque de contenidos, situación que parece reforzar el concepto ya desterrado de la EC como aquel cajón de sastre sin fundamento alguno en el que incluir todo aquello que no tiene cabida en el resto de bloque de la EF” (Gil Ares y Coterón López, 2012, p. 82).

2.2.3. LA EC EN EL CURRÍCULO UNIVERSITARIO

La EC como disciplina educativa en el ámbito universitario es de origen reciente, no solo en el ámbito nacional, sino también en el internacional. Durante el periodo entre 1969-1972, Cagigal (1977) constató, tras solicitar información a universidades de todo el mundo, que esta área no

estaba presente como tal en este nivel educativo, ya que solo se impartían materias asociadas a ritmo y diversas danzas (Coterón López y Gil Ares, 2012, p. 45-46).

En España, la EC en el ámbito universitario, tiene como antecesora más próxima la materia denominada “Expresión dinámica”, considerada como punto de arranque de la EC actual. Fue concebida en los planes de estudios de 1977 en el INEF de Madrid, tras la integración de la Escuela Ruiz de Alda y la Academia Nacional de José Antonio en dicho instituto, junto con “Educación Dinámica” y “Expresión y Comunicación”, ambas asignaturas también de ese nuevo plan de estudios (Ibídem, 2012).

La presencia de contenidos expresivo-corporales en asignaturas de titulaciones universitarias, vinculadas a la EF y las actividades físico-deportivas de la legislación anterior a la Convergencia Europea, es moderada y heterogénea, tal y como se analizará a continuación.

En los planes de estudio de Maestro Especialista en EF se evidencia con carácter general, que la asignatura de EC no tiene un peso significativo en los mismos, aspecto que se refleja en un estudio en el que se analizan los programas de 43 universidades españolas, públicas y privadas, de 47 titulaciones (Cuéllar Moreno y Pestano Pérez, 2013). Por otra parte, las asignaturas articuladas en torno a la EC en los planes de estudio de la Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, presentan contenidos muy dispares entre sí, tal y como se concluye tras el análisis de los planes de estudio de 26 universidades de carácter público (Gil Ares y Coterón López, 2008). En concreto, este estudio revela que durante el curso 2007/2008, los contenidos específicos de la EC se vertebraban en torno a elementos clave de la motricidad expresiva, desarrollándose fundamentalmente los contenidos siguientes: conceptos de cuerpo, espacio y tiempo; comunicación no verbal; técnicas corporales como la danza y dramatización; bases conceptuales y metodológicas; y bases epistemológicas (Coterón López y Gil Ares, 2012).

Desde una perspectiva más global, en los últimos años, el ámbito universitario se ha ido transformando para atender las nuevas demandas. La configuración del nuevo escenario del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), tiene como finalidad facilitar una estructura educativa de calidad, garantizando un sistema de créditos común entre los diferentes países europeos y favoreciendo la cooperación a través de la promoción de movilidad de estudiantes, profesores e investigadores (MECD, 2003).

El origen de este escenario se remonta a 1998 en la Sorbona y 1999 en Bolonia, en donde se generan una serie de declaraciones conjuntas que sustentan las bases de configuración del nuevo marco educativo. Posteriormente, le sucedieron nuevos puntos de encuentro en fases bianuales a través de diferentes Conferencias de Ministros: la de Praga en el 2001, Berlín en el 2003, Bergen en el 2005 (Burriel Devesa, García-Posada Gómez, Martínez Cuadrado, Martínez Cuadrado y Esteban Martín, 2006), la de Londres en el 2007 (Sánchez Delgado y Gairín Sallán, 2008) y Nueva Lovaina en 2009 en las que se marcarían paulatinamente las directrices y acuerdos.

Durante la gestación de este EEES se desarrollaron una serie de proyectos intercomunitarios, como el Proyecto Tunning. El mencionado proyecto, llevado a cabo en 2 fases, tenía por objeto potenciar las bases para la definición de un sistema de titulaciones reconocibles y comparables en el ámbito europeo. Las líneas de trabajo fueron cuatro: el diseño de competencias genéricas y específicas de cada área de conocimiento; la función de los créditos (denominados créditos ECTS); los enfoque de enseñanza, aprendizaje y evaluación; y la potenciación de un sistema de calidad en el proceso educativo (González y Wagenaar, 2006).

El RD 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, determina la normativa para verificar y acreditar los planes de estudios de los títulos oficiales. En este proceso intervienen diferentes instituciones: Por un lado, las universidades elaboran los planes de estudios de las titulaciones, los cuales deberán ser revisados y evaluados por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) bajo la supervisión del Consejo de Universidades, entidad que dictará su resolución positiva o negativa. Posteriormente, será la Comunidad Autónoma correspondiente la que emite la autorización de los planes de estudios y el MEC eleva al gobierno su inscripción al Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT) para que se apruebe en el Consejo de Ministros y sea publicado en el BOE.

Los planes de estudio se vertebran en las diferentes asignaturas con la intención de que el alumnado adquiera las competencias necesarias para asumir su desempeño profesional. “Los objetivos en forma de competencias correspondientes a cada asignatura rigen su desarrollo, los contenidos se limitan a los necesarios para la adquisición de esas competencias, la teoría – limitada a su misión de ser funcional a los objetivos competenciales- debe preceder en la dinámica del aula a su aplicación práctica mediante ejercicios, los medios o recursos materiales se estandarizan (paquetes curriculares), la evaluación se objetiva para medir las competencias

adquiridas por los estudiantes, y los tiempos se ajustan a las actividades necesarias para que el estudiante adquiera las competencias preestablecidas” (Cascante Fernández, 2004, p. 149).

En el ámbito universitario, la introducción de las competencias en los planes de estudio busca paliar el desajuste existente entre los programas educativos superiores con los requisitos necesarios para el desempeño profesional en el mundo laboral (Montijano, 2013). De esta manera, la legislación contempla una serie de competencias básicas que aparecen en RD 1393/2007, de 29 de octubre, para los títulos de Grado y Posgrado y que se configuran como generales.

El papel que adquiere la EC en este nuevo contexto educativo tras la implantación del proceso de convergencia europea puede conocerse a raíz del estudio de Romero Martín y Chivite Izco (2013), centrado en el análisis de la presencia de las diferentes manifestaciones expresivo-corporales en los estudios universitarios de Actividad Física de grados y posgrados (excluidos los vinculados a la Formación del Profesorado de Secundaria). Respecto a los Grados en Ciencias de la Actividad Física y Deporte, la gran mayoría de titulaciones incluye una asignatura de 6 ECTS de EC aunque con diferentes nomenclaturas. No obstante, como asignatura optativa, la oferta es bastante reducida. Respecto al tipo de postgrados señalados anteriormente, ninguna universidad incluye en sus planes de estudios materia alguna vinculada a contenidos expresivo-corporales (Romero Martín y Chivite Izco, 2013).

Centrándonos en los estudios de Máster de Formación del Profesorado los cuales reemplazan a los antiguos Certificados de Aptitud Pedagógica (CAP), estos se desarrollan en la mayoría de universidades españolas, siguiendo las directrices señaladas en el RD 1834/2008, a partir del curso escolar 2009/2010. Estas enseñanzas “tienen como finalidad la adquisición por el estudiante de una formación avanzada, de carácter especializado o multidisciplinar, orientada a la especialización académica o profesional, o bien a promover la iniciación en tareas investigadoras” (RD 1393/2007, de 29 de octubre) y tienen una duración de 60 créditos europeos (ORDEN ECI/3858/2007, de 27 de diciembre).

El Máster de Formación del Profesorado, puesto que habilita para el ejercicio de la profesión docente, debe facilitar la adquisición de competencias necesarias para ejercer dicha profesión (RD 1393/2007, de 29 de octubre). Las competencias básicas que el alumnado debe alcanzar deben estar presentes en todas las materias, tal y como se prescribe en el *RD 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica en Real decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se*

establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, quedan reflejadas a continuación:

Poseer y comprender conocimientos que aporten una base u oportunidad de ser originales en el desarrollo y/o aplicación de ideas, a menudo en un contexto de investigación.

Que los estudiantes sepan aplicar los conocimientos adquiridos y su capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios (o multidisciplinares) relacionados con su área de estudio;

Que los estudiantes sean capaces de integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información que, siendo incompleta o limitada, incluya reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de sus conocimientos y juicios;

Que los estudiantes sepan comunicar sus conclusiones –y los conocimientos y razones últimas que las sustentan- a públicos especializados y no especializados de un modo claro y sin ambigüedades;

Que los estudiantes posean las habilidades de aprendizaje que les permitan continuar estudiando de un modo que habrá de ser en gran medida autodirigido o autónomo (p. 58465).

Por otro lado, a continuación se contemplan las competencias generales recogidas en la *Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas* y entre las que se distinguen en negrita a aquéllas que están relacionadas de manera más directa con la formación.

Competencias Generales

1. **Conocer los contenidos curriculares de las materias relativas a la especialización docente** correspondiente, así como el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a **los procesos de enseñanza y aprendizaje respectivos**. Para la formación profesional se incluirá el conocimiento de las respectivas profesiones
 2. **Planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje** potenciando procesos educativos **que faciliten la adquisición de las competencias propias de las respectivas enseñanzas**, atendiendo al nivel y formación previa de los estudiantes así como la orientación
-

- de los mismos, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.
3. Buscar, obtener, procesar y comunicar información (oral, impresa, audiovisual, digital o multimedia) transformarla en conocimiento y aplicarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las materias propias de la especialización cursada.
 4. Concretar el currículo que se vaya a implantar en un centro docente participando en la planificación colectiva del mismo; desarrollar y aplicar metodologías didácticas tanto grupales como personalizadas, adaptadas a la diversidad de los estudiantes.
 5. Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible.
 6. Adquirir estrategias para estimular el esfuerzo del estudiante y promover su capacidad para aprender por sí mismo y con otros, y desarrollar habilidades de pensamiento y de decisión que faciliten la autonomía, la confianza e iniciativa personales.
 7. Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula, dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula, y abordar problemas de disciplina y resolución de conflictos.
 8. Diseñar y realizar actividades formales y no formales que contribuyan a hacer del centro un lugar de participación y cultura en el entorno donde esté ubicado; desarrollar las funciones de tutoría y de orientación de los estudiantes de manera colaborativa y coordinada; participar en la evaluación, investigación y la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
 9. Conocer la normativa y organización institucional del sistema educativo y modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros de enseñanza.
 10. Conocer y analizar las características históricas de la profesión docente, su situación actual, perspectivas e interrelación con la realidad social de cada época.
 11. Informar y asesorar a las familias acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje y sobre la orientación personal, académica y profesional de sus hijos.

Figura 10. Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, (pp. 53751-53752).

Los programas de estos estudios incluyen un módulo genérico, uno específico y el prácticum, además de un trabajo fin de máster. El módulo genérico es común a todas las especialidades y en él se recogen competencias generales asociadas a una formación de carácter pedagógico, psicológico y social. Los dos últimos módulos incluyen competencias vinculadas a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la propia especialidad y, por lo tanto, son los que guardan una relación más estrecha con las capacidades profesionales que los estudiantes deben adquirir para el diseño y desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje expresivo-corporales, que son los que se vinculan a la presente investigación. Por el motivo expuesto, estos últimos son los que se detallan a continuación.

Módulo Específico	Competencias que deben adquirirse
Complementos para la formación disciplinar	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer el valor formativo y cultural de las materias correspondientes a la especialización y los contenidos que se cursan en las respectivas enseñanzas. - Conocer la historia y los desarrollos recientes de las materias y sus perspectivas para poder transmitir una visión dinámica de las mismas. - Conocer contextos y situaciones en que se usan o aplican los diversos

	contenidos curriculares.
Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer los desarrollos teórico-prácticos de la enseñanza y el aprendizaje de las materias correspondientes. - Transformar los currículos en programas de actividades y de trabajo. - Adquirir criterios de selección y elaboración de materiales educativos. - Fomentar un clima que facilite el aprendizaje y ponga en valor las aportaciones de los estudiantes. - Integrar la formación en comunicación audiovisual y multimedia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. - Conocer estrategias y técnicas de evaluación y entender la evaluación como un instrumento de regulación y estímulo al esfuerzo.
Innovación docente e iniciación a la investigación educativa	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer y aplicar propuestas docentes innovadoras en el ámbito de la especialización cursada. - Analizar críticamente el desempeño de la docencia, o de las buenas prácticas y de la orientación utilizando indicadores de calidad. - Identificar los problemas relativos a la enseñanza y aprendizaje de las materias de la especialización y plantear alternativas y soluciones. - Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación y evaluación educativas y ser capaz de diseñar y desarrollar proyectos de investigación, innovación y evaluación.

Figura 11. Competencias específicas del Módulo Específico para el ejercicio de la profesión de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (ORDEN ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, p. 53753).

Prácticum	Competencias que deben adquirirse
Prácticum en la especialización, incluyendo Trabajo fin de Máster	<ul style="list-style-type: none"> - Adquirir experiencia en la planificación, la docencia y la evaluación de las materias correspondientes a la especialización. - Acreditar un buen dominio de la expresión oral y escrita en la práctica docente. - Dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia. - Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación a partir de la reflexión basada en la práctica. - Para la formación profesional, conocer la tipología empresarial correspondiente a los sectores productivos y comprender los sistemas organizativos más comunes en las empresas. - Respecto a la orientación, ejercitarse en la evaluación psicopedagógica, el asesoramiento a otros profesionales de la educación, a los estudiantes y a las familias. - Estas competencias, junto con las propias del resto de materias, quedarán reflejadas en el Trabajo fin de Máster que compendia la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas descritas.

Figura 12. Competencias específicas del Módulo Prácticum para el ejercicio de la profesión de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (ORDEN ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, p. 53753).

Tal y como se puede apreciar en la Figura 11 y Figura 12 expuestas, las competencias a adquirir son genéricas, y por lo tanto, válidas para cualquiera de las especialidades docentes. La concreción de las mismas deberá ser asumida por el programa de estudios que se elabore en cada una de las universidades que realicen esta oferta formativa, siempre y cuando cumpla los

requisitos de verificación de la titulación, tal y como queda reflejado en el Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

En la revisión bibliográfica realizada no se ha encontrado publicación alguna que relacione el nivel de presencia de los contenidos de EC en los estudios de Máster de Formación del Profesorado. Para obtener información al respecto se ha llevado a cabo una búsqueda limitada a la Comunidad de Madrid, a partir de la página web del Registro de Universidades, Centros y Títulos de las universidades madrileñas que ofertan los estudios mencionados.

Dicha búsqueda, realizada en el mes de junio de 2015, pretendía identificar información sobre contenidos abordados en dicho Máster, con la intención de comprobar la presencia de contenidos de EC en estos estudios. De las 12 universidades existentes, dos de ellas no poseen la especialidad en EF; de las diez restantes solo 8 tenían publicadas en su web información relativa a los contenidos de las programaciones. La UCM es la única universidad que incluye una asignatura específica para el tratamiento de contenidos de EC, denominada “Expresión, Comunicación y Creatividad Corporal”. El resto de universidades utiliza una terminología variada en la identificación de contenidos asociados a la didáctica de la EF y en los que se deben contemplar los contenidos vinculados a la EC, al estar recogidos en el currículo de Educación Secundaria. También, de manera explícita la UPM recoge contenidos de EC en la asignatura de “Inclusión de la EF”.

Ante estos datos, parece lógico deducir que la presencia de la EC en las universidades de la Comunidad Autónoma de Madrid es irrelevante como asignatura específica. No obstante, puede entenderse que se manifiesta de forma indirecta en los aprendizajes vinculados al diseño y desarrollo del currículo de la Educación Secundaria; sin embargo, con esta información no se puede deducir ni el nivel de presencia real ni el enfoque que se adopta.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, se puede concluir que la EC se orienta de manera muy dispar en el ámbito universitario y que los estudios de Máster especializados en la docencia de la EF para las enseñanzas medias, contemplan un conjunto de competencias para habilitar en la docencia al profesor en formación. Por lo tanto, no cabe duda de que la EC se constituye como uno de los focos de atención en estos estudios, a pesar de que es bastante probable, tal y como se ha visto, que no se le otorgue la misma importancia en las diferentes facultades que ofertan esta especialidad.

2.3. DISEÑO Y DESARROLLO DE PROGRAMAS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO DE EC

El diseño y desarrollo de programas dentro del ámbito educativo goza en la actualidad de una gran flexibilidad, ya que planificar y programar en la EF en general y en la EC en particular, implica adaptarse a una realidad educativa concreta. Respecto al diseño de programas, esta plasticidad es posible gracias a que el currículo normativo es de carácter abierto, permitiendo que sea el docente el que pueda concretarlo, desarrollando todo su potencial creativo (Díaz Lucea, 2001).

Dentro del ámbito específico de la EC, Learreta Ramos et al. (2006) entienden que programar no debe ser una acción preestablecida cerrada, sino que, por el contrario, debe esbozarse inicialmente e ir adaptándose diariamente en función de las diferentes respuestas del alumnado ante las actividades planteadas a lo largo de las sesiones. Esta concepción no da cabida a la improvisación, puesto que bajo este nuevo planteamiento se enfatiza la implementación como un proceso continuo y con plena implicación del docente ante las diferentes circunstancias generadas en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, otros autores también conciben que en este proceso, el docente, a partir de las respuestas generadas por el alumnado, debe estructurar las premisas de las tareas a realizar e ir encuadrando los elementos corporales del trabajo específico a realizar (Coterón Lopez y Sánchez Sánchez, 2013; Sánchez y Coterón, 2012). También Montávez Martín (2012) contempla la adaptación de la programación y la flexibilidad de las sesiones para adecuarse a las necesidades individuales del alumnado.

Las primeras tareas a llevar a cabo en el diseño de programas son planificar y programar. Ambos términos, aunque muy relacionados entre sí, adquieren matices diferentes (Vicianá Ramírez, 2002). La acción de planificar implica la elaboración de un plan, es decir, de un proyecto que tiene que plasmarse por escrito y que tiene que incluir de forma sistemática y ordenada un conjunto de elementos clave para el desarrollo y consecución de los objetivos planteados (Rotger Amengual, 1980). Se trata de una función que requiere la selección y organización de los objetivos y contenidos y posee un carácter más general (Vicianá Ramírez, 2002).

En cambio, programar implica un paso más allá, ya que supone la precisión de los objetivos y actividades, que deben estar adecuadamente ordenadas, temporizadas y secuenciadas en

función de una serie de criterios (Rotger, 1980). La acción de programar requiere, como señala Rotger Amengual (1980) “ordenación operativa de todo un sistema de actividades escolares con vistas a alcanzar unos objetivos previamente fijados” (p. 33). Se trata, por tanto, de una serie de acciones más palpables y concretas realizadas por el docente y que deben adaptarse al contexto de una manera más específica (Viciania Ramírez, 2002). La programación resulta un proceso clave para la enseñanza ya que es un instrumento que garantiza la reflexión docente sobre la intervención educativa y la mejora de su puesta en práctica a través del desarrollo de las unidades didácticas (Learreta Ramos et al., 2006).

En el epígrafe 2.2 del presente trabajo se ha analizado el primer nivel de concreción curricular de carácter normativo prescrito por la Administración educativa. El segundo y tercer nivel de concreción curricular se materializan a partir de la toma de decisiones del profesorado sobre la planificación y programación de una forma más concreta.

Viciania Ramírez (2002) estructura el proceso de enseñanza-aprendizaje en varias fases, al considerar el momento en el cual el profesorado toma las decisiones. Una fase inicial en la que se valora el punto de partida de diferentes elementos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje como las características del centro, del alumnado o la Comunidad Autónoma, entre otras cuestiones. La segunda fase de planificación es aquella en la que se toman decisiones previas sobre el diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje; la tercera fase es la de intervención, cuyas decisiones son susceptibles al cambio de lo planificado en función de cómo va desarrollándose el proceso de enseñanza-aprendizaje y a partir del proceso de evaluación continua; finalmente, existe una fase de evaluación, en la cual se toman decisiones de cambio para futuras intervenciones y planificaciones.

Este mismo autor, de forma más detallada y ampliando a una fase más, plantea el proceso de planificación en las siguientes fases que se ven representadas en la Figura 13.

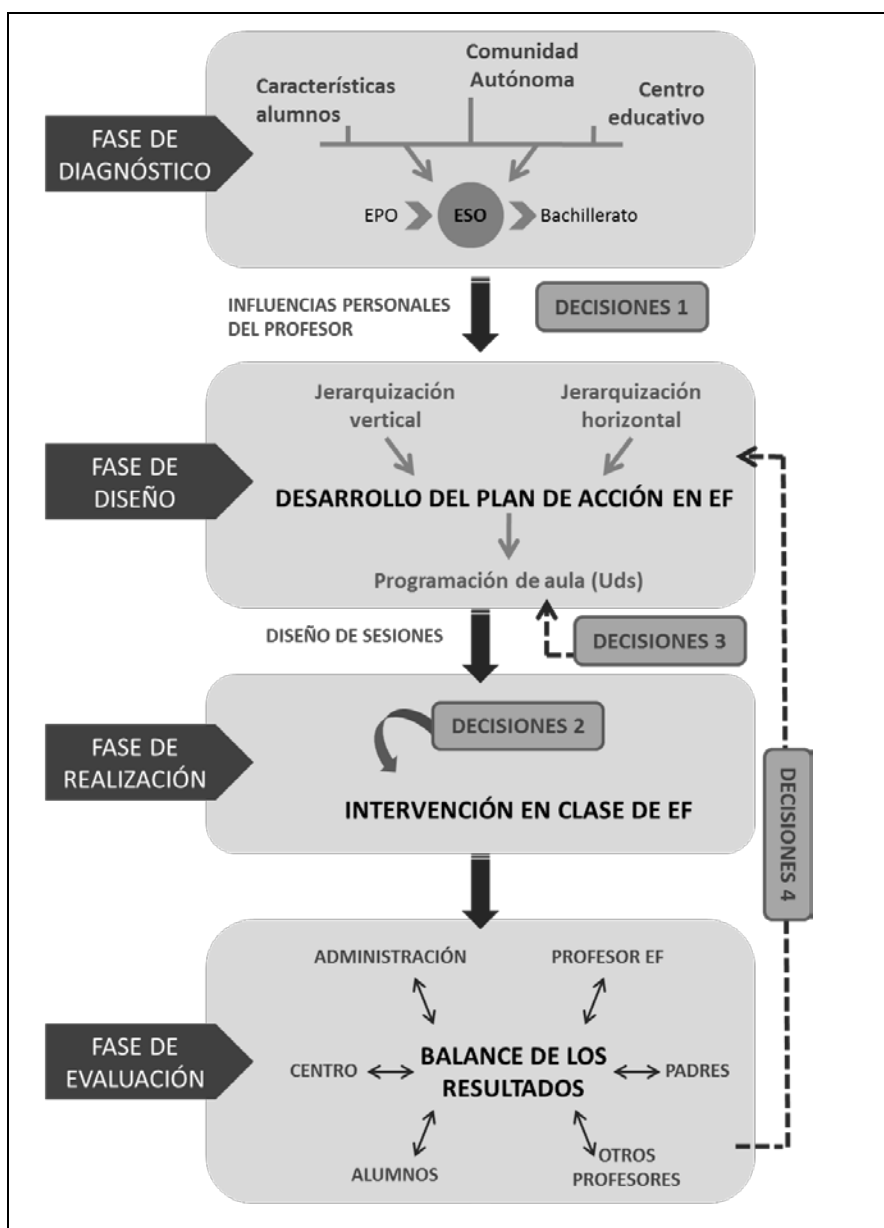


Figura 13. Proceso de planificación y sus fases (Viciania Ramírez, 2002, p. 48)

Bajo la estructura expuesta se ofrece una perspectiva amplia de todo el proceso y en la que se contemplan principalmente los diferentes agentes que participan y los momentos del proceso en torno a las fases definidas; en todo momento resulta fundamental la toma de decisiones por parte del profesorado.

A continuación, y basándonos en esta estructura del proceso de planificación, se van a desarrollar de una forma más detallada los diferentes elementos que configuran los procesos de intervención didáctica en el ámbito educativo aplicados a la enseñanza de la EC.

2.3.1. FASE DE DIAGNÓSTICO

Los elementos que intervienen en esta primera fase de planificación a los que se debe atender en primer lugar son la etapa educativa en cuestión, la Comunidad Autónoma que contextualiza de forma más específica el currículo normativo, el centro educativo concreto dentro del que hay que contemplar su tamaño, instalaciones disponibles, la cantidad de alumnos y alumnas, así como de profesorado e incluso tradiciones para el desarrollo del área (Viciano Ramírez, 2002).

Resulta obvio transferir los aspectos señalados al diseño de propuestas expresivo-corporales como al resto de bloques de contenidos del área. No obstante existen otros elementos que condicionan en gran medida el diseño de esta fase y que en el caso concreto de la EC algunos de ellos representan de forma muy clara la realidad en el pasado y el presente del tratamiento educativo de cómo estos contenidos se han desarrollado en la práctica.

Nos referimos, siguiendo de nuevo a Viciano Ramírez (2002), por un lado, a los factores personales del profesorado en los que se contempla la formación inicial, la motivación personal hacia la enseñanza y planificación, las experiencias previas vivenciadas en el prácticum, el pensamiento respecto al alumnado, la concepción de la propia materia y la experiencia docente. Y por otro lado, los factores del contexto entre los que se identifican las características del alumnado, la comunidad autónoma, la tradición cultural y geográfica, las características del centro, el entorno próximo y del departamento de EF.

Algunos de estos factores son ya contemplados por Delgado Noguera (1991) como elementos principales que configuran los procesos de enseñanza-aprendizaje. Las que identifica como variables presagio y variables de contexto, entre otras, son las que guardan una estrecha relación con los factores condicionantes en el diseño de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Dentro de la variable predictora, de presagio o predictiva Delgado Noguera (1991) se incluye al profesor como elemento principal, dentro del cual contempla, por un lado, su experiencia biográfica (clase social, edad y sexo), por otro lado, su experiencia formativa en el desempeño de su trabajo (Centro de formación, plan de estudios realizado y experiencias en la práctica docente), y finalmente, aspectos asociados a las características del profesor (capacidad docente y su competencia, inteligencia, motivaciones y rasgos de su personalidad).

También incluye al alumnado como variable predictora, destacando sus características (aptitudes, conocimientos y actitudes). El alumnado también es referente como variable contexto a través de sus experiencias biográficas (clase social, edad y sexo).

En la variable contexto el autor incluye por un lado, el contexto social y escolar (ubicación, instalaciones y tamaño), y por otro, el contexto de aula (número de discentes del aula, medios y materiales, e instalaciones).

Finalmente, Sánchez Bañuelos y Learreta Ramos (1996) también reconocen la presencia de algunos de los aspectos mencionados como condicionantes ante el diseño de Unidades Didácticas de EF e identifican las características del alumnado, las del docente, las del centro escolar y las del entorno socio-ambiental en relación a la actividad física. A continuación se detalla el desarrollo que hacen estos autores al respecto:

- En las características del alumnado incluyen su formación y nivel físico previo (aptitud, habilidad, conceptualización del movimiento, utilidad y características intrínsecas). Influye también la motivación que el alumnado tenga hacia la práctica de actividad física contemplando su actitud hacia ella y los motivos por los que puedan sentir rechazo o adhesión. Finalmente, las preferencias en relación a la actividad física o hábitos deportivos resulta también útil a la par que condiciona.
- Respecto al docente y sus características, identifica los planteamientos pedagógicos y didácticos considerando que ha de tener una actitud abierta, positiva, flexible y de autocrítica constructiva. Las motivaciones y preferencias son fundamentales debido a que son muchas las posibilidades de contenidos y actividades con las que se cuentan en esta área para lograr los objetivos. También reconocen como aspectos condicionantes del profesorado las posibilidades y limitaciones para impartir esa variedad de contenidos y actividades ya que pueden existir dificultades para tener un conocimiento completo y actualizado de todos los contenidos de EF.
- Las características del centro educativo se ven condicionadas por las instalaciones específicas disponibles y el material. De la misma manera, el número de alumnos por clase y grupos, así como el tipo de centro (público o privado) y su ideario.
- Finalmente, identifican las características del entorno socio-ambiental, entre las que incluyen: la climatología, posibilidades de uso del medio natural, aspectos socioculturales relativos a la actividad física (p.e., hábitos de actividad física y el desarrollo de actividades de práctica popularizada), los recursos comunitarios

disponibles para la práctica de ejercicio físico y los deportes y juegos populares autóctonos como elementos constituyentes de la cultura.

Centrándonos en el diseño y planificación de programas de EC, el tratamiento de este ámbito en el contexto educativo a lo largo de los últimos años refleja en gran medida cómo algunos de estos factores condicionantes han influido en la puesta en práctica de dichos programas.

Atendiendo a los factores personales del profesorado parece producirse una insuficiencia formativa que puede provocar tanto una buena disposición hacia el desarrollo de estos contenidos como una actitud defensiva hacia los mismos (Romero Martín, 1999 y Villada, 1996 citados por Villard Aijón, 2012, p. 17-18). Específicamente, la formación inicial en EC, es considerada como de escasa presencia tanto curricular como extracurricular, y este hecho es una las muchas causas por la que gran parte del profesorado de EF no se haya acercado plenamente a este bloque de contenidos (García Montes y Montávez, 2012). Como ejemplo se pueden citar los estudios de Montávez (Montávez y González López, 2012; Montávez Martín, 2012) sobre el profesorado de EF en los Centros públicos de Educación Primaria desarrollado en la ciudad de Córdoba en torno a la puesta en práctica de la EC, cuyos resultados muestran que el profesorado no tuvo ninguna formación inicial de EC al realizar los estudios universitarios, excepto un grupo muy reducido como consecuencia de la aparición de la especialidad de EF en los planes de formación. No obstante, esta minoría tampoco tiene una formación inicial consolidada puesto que en la carrera solo estudiaron una asignatura (Montávez y González López, 2012; Montávez Martín, 2012).

Respecto a la formación continua de los docentes en EC se ha tenido poco interés en ella, además de poca concienciación en cuanto llevarla a cabo (García Montes y Montávez, 2012). Los resultados del estudio mencionado anteriormente sobre el profesorado de EF de Primaria, confirman que, salvo casos puntuales, el profesorado participante no ha realizado una formación continua y quienes lo han hecho habían adquirido dicha formación a raíz de la propuesta de los cursos del CEP (Centro de Formación del Profesorado). En síntesis, el estudio concluye que respecto a esa formación continua se manifiesta una escasa inquietud (Montávez y González López, 2012; Montávez Martín, 2012).

En cuanto a las experiencias profesionales de EC previas del profesorado, tal y como señala Larraz Urgelés (2008), la sensibilidad del docente se configura como un elemento clave para abordar con ilusión, compromiso y energía la puesta en práctica de actividades expresivo-

corporales, la cual se sustenta bajo la creencia y el convencimiento de la gran variedad de posibilidades con las que se cuenta para favorecer el desarrollo personal del alumnado, y hacerles sensibles al mismo tiempo.

Estas afirmaciones acentúan la importancia que tienen las vivencias previas personales para propiciar situaciones favorecedoras de aprendizaje en el ámbito expresivo corporal. No obstante, a veces el rechazo de los profesionales puede venir motivado por carencias en la profundización de su potencial expresivo o por no sentirse identificado, ni cómodo en la práctica de estas experiencias (Fernández Díez y Guerra, 2003).

Considerando los aspectos señalados hasta ahora, parece lógico deducir que la formación inicial y continua así como las experiencias personales y profesionales, se encuentran interconectadas y condicionadas unas por otras. Si no se ha tenido una buena formación inicial, o esta ha sido nula, seguramente sea más probable que la continua no llegue a desarrollarse, y lógicamente las experiencias personales tampoco; incluso si las profesionales se llevasen a cabo, hay muchas posibilidades de que se hiciesen de forma intuitiva. De esta forma, las experiencias personales se verían muy reducidas, tanto en el ámbito formal como informal (Gacía Montes y Montávez, 2012). Además, las diferentes combinaciones de situaciones posibles que se pudieran dar en el profesorado también estarán vinculadas con la concepción que se tenga de la materia.

En lo concerniente a la concepción que tiene el profesorado de la EC, Larraz Urgelés (2008) y Learreta Ramos et al. (2005), reconocen la existencia de una comprensión dispar de lo que se entiende por parte de los profesionales de la EF. Incluso se piensa que en el ámbito educativo, en muchos de los casos, la EC forma parte del denominado currículo nulo, caracterizado porque a pesar de que se incluya en la programación, no se lleva a la práctica (Learreta et al., 2006). De hecho, parece haber un importante desconocimiento de la implementación adecuada del proceso de enseñanza-aprendizaje, de sus técnicas y, en general, de los recursos didácticos y metodológicos (Coterón López, 2003).

El rechazo del profesorado de EF hacia los contenidos de EC también viene muchas veces motivado por miedos a creer que pueden perder el control sobre el grupo, debido a las situaciones que se producen al trabajar estos contenidos por considerarlas inestables (Villard Aijón, 2012). García Montes y Montávez (2012) contemplan además la vergüenza percibida por el docente, puesto que la EC implica la exteriorización de sentimientos.

El profesorado también se muestra reacio al trabajo de estos contenidos debido a la inseguridad percibida ante el uso de estilos de enseñanza productivos (García Montes y Montávez, 2012) frente a los tradicionales y de carácter competitivo y estereotipado, que son los más utilizados (Villard Aijón, 2012).

El trabajo de Montávez y González López (2012) también confirma las dificultades del colectivo ante el desarrollo de la EC en las clases de EF, que vienen motivadas por el desconocimiento de la materia, la predilección por otros bloques de contenidos (p.e., deportes), el miedo al uso de metodologías abiertas, así como la propia inseguridad en el tratamiento de la EC. Todo ello provoca que la EC no forme parte de su aplicación docente y sea un contenido invisible en la mayoría de los programas de EF (Montávez y González López, 2012).

En cualquier caso, sea por preferencias personales o bien por desconocimiento, la EC es un contenido olvidado en las programaciones escolares de la EF (Sanz Gutiérrez et al., 2010).

Respecto a los factores vinculados al alumnado, en el estudio realizado por Archilla Prat y Pérez Brunicard (2003) centrado en la visión del profesorado con respecto al alumnado, se detecta un rechazo por un gran número de estudiantes, aunque no todo el profesorado lo comparte, puesto que consideran que está condicionado por el tipo de actividades que se desarrollen y la forma de presentarlas. Bastantes docentes que participaron en el mencionado estudio consideran que el alumnado tiene una carencia de este tipo de experiencias, lo que desencadena bloqueos, aspectos que deberían haberse superado en etapas anteriores. Además, también consideran que hay una falta de modelos a seguir en esta área frente a la gran variedad de los mismos en el resto de áreas y que se ven más apoyados por la influencia social y los medios de comunicación.

Sierra Zamorano (2000) presenta en su tesis doctoral una investigación etnográfica con alumnado universitario de la Facultad de Educación de la U.C.M. centrada precisamente en conocer la percepción de la EC del alumnado y valorar los motivos por los cuales se genera cierto rechazo hacia esa área. Algunas de sus conclusiones confirman que el alumnado carece de bastantes conocimientos de la materia cuando emprende estos estudios y ante los planteamientos de la misma se manifiesta desconcertado al tener un tratamiento diferente al resto de contenidos de EF hacia los cuáles se sienten motivados. Al principio, las reacciones muestran rechazo, pero al familiarizarse se observa progresivamente una disminución de barreras.

Para finalizar este epígrafe, y haciendo referencia a las variables de contexto de la fase de diagnóstico, en investigaciones como la de Montávez Martín (2012) se confirma la carencia de instalaciones adecuadas para el desarrollo de EC, así como de materiales en los Centros de Educación Primaria estudiados. Archilla Prat y Pérez Brunicard (2003) también corroboran esta carencia, junto a la de recursos materiales adecuados para el desarrollo de las actividades, si bien esto no es un impedimento para aquellos profesores que sí se plantean el desarrollo de estos contenidos. Coterón López y Sánchez Sánchez (2012) también reconocen la escasez de instalaciones, medios y recursos materiales para la enseñanza de la EC.

2.3.2. FASE DE DISEÑO: EL DISEÑO DE PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE EC

En este epígrafe se exponen los diferentes elementos que configuran el tercer nivel de concreción curricular: competencias, objetivos, contenidos, temporalización, aspectos metodológicos, organizativos y recursos necesarios, así como la evaluación. De manera paralela a la clarificación conceptual de los elementos mencionados, se expondrá el tratamiento que se hacen de los mismos desde el ámbito de la EC a partir de los planteamientos de autores especializados en esta área, de manera que se ofrece una visión actual desde el punto de vista teórico sobre cómo abordar estos contenidos. Por lo tanto, estos elementos se muestran como columna vertebral en el diseño de los procesos educativos en la EC, cuyo orden secuencial atiende en gran medida a la estructura planteada en el currículo oficial, así como a las diferentes decisiones que ha de tomar el profesorado a la hora de diseñar intervenciones educativas.

- ***Competencias***

La definición y desarrollo de las competencias se origina en la década de los setenta del siglo pasado en torno al ámbito empresarial, incorporándose paulatinamente en el ámbito educativo, a raíz de su inclusión en los estudios de formación profesional que continuaron expandiéndose al resto de niveles educativos (Zabala y Arnau, 2007).

El punto de inflexión que supone este nuevo planteamiento basado en las competencias adquiere gran importancia tras contemplar la necesidad de hacer frente a los desafíos de la nueva sociedad. La educación se configura como instrumento indispensable para crear una sociedad mejor es el argumento clave utilizado por la Comisión Internacional sobre la

educación para el siglo XXI presidida por Delors y amparada por la UNESCO. En concreto, se plantea que el concepto de educación ha de imponerse para toda la vida. De forma textual este informe señala lo siguiente:

Es la idea de educación permanente lo que ha de ser al mismo tiempo reconsiderado y ampliado, porque además de las necesarias adaptaciones relacionadas con las mutaciones de la vida profesional, debe ser una estructuración continua de la persona humana, de su conocimiento y sus aptitudes, pero también de su facultad de juicio y acción. Debe permitirle tomar conciencia de sí misma y de su medio ambiente e invitarla a desempeñar su función social en el trabajo y la ciudad (Delors, 1996, p. 15).

En el informe señalado se hace hincapié en los cuatro pilares en los que la educación para toda la vida ha de sustentarse: aprender a ser, aprender a conocer, aprender a convivir y aprender a hacer. En ellos se encierra precisamente el nuevo discurso teórico en el cual se articula el nuevo enfoque competencial que enfatiza la importancia de los aprendizajes que van más allá de los conocimientos teóricos.

Considerando el nuevo escenario internacional educativo, en cuyo seno las competencias lideran el cambio, cabe destacar que al término se le atribuye una gran variedad de significados, existiendo un gran número de definiciones, algunas de ellas muy dispares entre sí (Zabala y Arnau, 2007). De hecho, desde diferentes áreas científicas como la psicología, sociología, pedagogía o la lingüística, se han aportado definiciones sin llegar a una consensuada (Tobón, Rial Sánchez, Carretero y García, 2006). Centrándonos en el ámbito educativo a continuación se exponen algunas definiciones que resultan interesantes para conocer las características atribuidas al término.

En la definición propuesta por Perrenoud (2004) se señala que la competencia es la “capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones” (p. 11). Los recursos a los que se hace referencia son los empleados al aplicarse en los diferentes tipos de situaciones, distinguiéndose: “conocimientos teóricos y metodológicos, actitudes, habilidades y competencias más específicas, esquemas motores, esquemas de percepción, evaluación, anticipación y decisión” (p. 11). A su vez señala la implicación cognitiva, en cuanto a que la naturaleza de los esquemas de pensamiento resulta imposible de observar salvo en su inferencia a través de las acciones de la persona.

En la definición aportada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2005, p.3), se señala que “una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizand recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular.”

La definición propuesta por la Comisión Europea (2004) define competencias como la “combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, y a la inclusión de la disposición para aprender además del saber cómo” (p.5). Por otra parte, se señala que las competencias clave representan “un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo. Estas deberían haber sido desarrolladas para el final de la enseñanza o formación obligatoria, y deberían actuar como la base para un posterior aprendizaje como parte de un aprendizaje a lo largo de la vida” (p. 7).

Por su parte, Zabala y Arnau (2007) consideran que un requisito clave de la competencia es el siguiente:

Ha de identificar aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas a los que se enfrentará a lo largo de su vida. Por tanto, competencia consistirá en la intervención eficaz en los diferentes ámbito de la vida mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales (p. 45).

En la contribución de Marco Stiefel (2008) para la definición del término se expone que:

Cada competencia se construye en cuanto combinación de habilidades cognitivas y prácticas interrelacionadas, conocimiento (incluido el tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan a la vez para llevar a cabo una acción efectiva. Aunque las habilidades cognitivas y el conocimiento básico son elementos críticos de la competencia, es importante no restringir la atención hacia ellos sino incluir, además, otros aspectos tales como la motivación y los valores. Las competencias se observan en las acciones que llevan a cabo los individuos en especiales situaciones o contextos. No existen internamente, independientemente de las acciones (p. 32).

En resumen, se puede identificar la atribución holística que tiene el concepto de competencia, ya que implica la puesta en marcha habilidades cognitivas para dar respuesta a la resolución de

problemas en diferentes situaciones, solicitando la combinación simultánea e integrada de la movilización de conocimientos, destrezas, actitudes, aptitudes, valores, motivaciones o disposición para aprender.

Si asociamos las características señaladas al trabajo expresivo-corporal, se manifiestan claras conexiones entre ambos aspectos. De hecho, se ha señalado que la EC tiene un carácter holístico, global y transversal (Learreta Ramos et al., 2006; Learreta Ramos et al., 2005; Montávez Martín, 2012; Motos Teruel y García Aranda, 2005; Schinca, 1988), que implica la participación de habilidades cognitivas (Rebollo González y Castillo Viera, 2010) en las situaciones que se proponen al alumnado al considerar el uso prioritario de metodologías que fomentan que el discente encuentre por sí mismo la solución, así como la presencia de las mismas en el desarrollo de procesos creativos. Estas propuestas resultan acordes también para el reclutamiento de conocimientos en torno al propio cuerpo y a la persona (Montesinos Ayala, 2004; Ortiz Camacho, 2002), la interacción con el otro y la comunicación (Chavarria Navarro, 2009; Montesinos Ayala, 2004), facilitándose también la mejora de las habilidades sociales (Learreta Ramos et al., 2005) y la adquisición de valores (Learreta Ramos et al., 2006).

Por otro lado, y retomando el proceso seguido respecto a la incorporación de las competencias al sistema educativo, la selección de las mismas no se rigió por criterios arbitrarios sino que en su determinación se involucraron un gran número de expertos de diferentes organismos internacionales tras la realización de un análisis exhaustivo (Marco Stiefel, 2008).

Con la participación de diferentes instituciones se ha contribuido a su identificación y desarrollo para su incorporación en el ámbito educativo. De entre estos organismos se incluye el Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes (PISA), el Proyecto Definición y Selección de Competencias Clave (DeSeCo) impulsado por la OCDE, y el Proyecto Tunning (OCDE, 2005).

El programa PISA surge en 1997 promovido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) ante la necesidad de valorar el nivel de conocimientos y destrezas adquiridas por el alumnado, tras la finalización de la enseñanza obligatoria. Estas evaluaciones iniciales se centraron en las áreas de conocimiento de matemáticas, resolución de problemas y lectura, si bien se entendió que la valoración de las competencias de los estudiantes, debía contemplar un rango más amplio de las mismas (OCDE, 2005).

El proyecto Tuning identifica dos tipos de competencias: generales, o también denominadas habilidades transferibles, y competencias específicas. Las segundas se encuentran vinculadas a un área de conocimiento específico con identidad propia, mientras que en las generales, se incluyen las siguientes (González y Wagenaar, 2006):

- Competencias instrumentales: capacidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas;
- Competencias interpersonales: capacidades individuales tales como habilidades sociales (interacción y cooperación sociales);
- Competencias sistémicas: capacidades y habilidades relacionadas con sistemas globales (combinación de comprensión, sensibilidad y conocimientos; para ello es preciso adquirir previamente competencias instrumentales e interpersonales) (p. 35).

El proyecto DeSeCo (OCDE, 2005) determinó tres amplias categorías en las que se debían clasificar las competencias identificadas como competencias clave: usar herramientas de manera interactiva, interactuar en grupos heterogéneos y actuar de forma autónoma. Las mencionadas categorías se interrelacionan entre sí sin ser excluyentes unas de otras, es decir, en cualquier contexto puede ser aprovechada más de una categoría. Además, por un lado, la acción reflexiva se sitúa en el corazón de las competencias clave, implicando la participación de destrezas metacognitivas, habilidades creativas y la actitud crítica, y por otro lado, se movilizan otros factores psicosociales como valores, actitudes y motivación.

En la Figura 14 se reflejan la clasificación de competencias clave elaborada en el proyecto señalado, junto a los requisitos personales para que estas puedan ser alcanzadas.

Distribución en categorías de las Competencias Clave	Competencias	Requerimientos necesarios en los individuos para el desarrollo de competencias
Usar las herramientas de forma interactiva	Habilidad para usar el lenguaje, los símbolos y el texto de forma interactiva	Usar de forma efectiva el lenguaje oral y escrito, las destrezas de computación y de matemáticas en situaciones variadas
	Capacidad de usar este conocimiento e información de manera interactiva	Utilizar la información y el conocimiento reconociendo lo que se desconoce, identificando las fuentes de información más adecuadas y valorando la calidad de dichas fuentes así como de la propia información. Todo ello, permitirá generar opiniones, tomar decisiones para llevarlas a cabo con responsabilidad. Para ello requiere de la reflexión crítica
	Habilidad de usar la tecnología de forma interactiva	Aprovechar el potencial del uso de las tecnologías (aminorar las dificultades de trabajar conjuntamente sin necesidad de tener la misma ubicación, facilitar el acceso a la información e interacción), comprendiendo y reflexionando sobre sus posibilidades de uso adaptándolo a sus circunstancias y metas propias.
Interactuar en grupos heterogéneos	Habilidad de relacionarse con otros	Saber mantener y manejar relaciones interpersonales. Esto implica el respeto hacia el otro de valores, creencias y culturas mostrando empatía así como el manejo adecuado de las emociones propias y las de los demás
	Habilidad de cooperar	Adquirir las cualidades necesarias para saber exponer y escuchar ideas, dialogar, llegar a acuerdos y tomar decisiones en donde tengan cabida diferentes opiniones
	Habilidad de manejar y resolver conflictos	Ser capaz de analizar las situaciones y los intereses presentes en las mismas así como los diferentes puntos de vista, y tomar decisiones que prioricen las necesidades y metas frente a otras más alejadas.
Actuar de manera autónoma	Habilidad de actuar dentro del gran esquema	Identificar cómo se articulan las decisiones y acciones propias en contextos más amplios (reflexión sobre las consecuencias y efectos)
	Habilidad de formar y conducir planes de vida y proyectos personales	Definir metas valorando los recursos disponibles para que sean satisfechas ajustándose a las necesidades de los progresos del proyecto personal.
	Habilidad de afirmar derechos, intereses, límites y necesidades	Conocer y comprender tanto los intereses propios como los de la persona como parte integrante de una colectividad. Argumentar de manera adecuada para que sean reconocidos siendo capaces de encontrar soluciones alternativas.

Figura 14. Competencias clave propuestas por el proyecto DeSeCo (Adaptación de OCDE, 2005).

La identificación definitiva de las competencias amparadas por la Recomendación de Parlamento Europeo y del Consejo en el año 2006 que deberán ser adquiridas al término de la Educación Obligatoria son: Comunicación en la lengua materna, comunicación en lenguas extranjeras; competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; competencia digital; aprender a aprender; competencias sociales y cívicas; sentido de la iniciativa y el espíritu de empresa; y conciencia y expresión culturales (Turrado López, López Aguilar y Bernabeu Morón, 2013).

La decisión definitiva del conjunto de competencias que se debían incorporar en los diferentes niveles educativos quedó a jurisdicción de cada uno de los Estados miembros del Parlamento Europeo (Ibídem, 2013). En España con la promulgación de la LOE, se establecieron ocho competencias básicas para la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria, quedando excluidos los estudios de Bachillerato. Algunas de las mismas se han visto desarrolladas más exhaustivamente en epígrafes anteriores por su clara relación con el bloque de contenidos de EC, no obstante, recordamos la totalidad de competencias recogidas en esta ley: Comunicación lingüística, matemática, conocimiento e interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, social y ciudadana, cultural y artística, aprender a aprender, y autonomía e iniciativa personal.

Respecto a los niveles educativos superiores, y de forma concreta los relacionados con el Máster de Formación de Profesorado en la Especialidad de EF, por tratarse de los estudios específicos que se abordan en esta investigación, las competencias contempladas en los mismos se plantean desde la perspectiva profesional, a través de las ya comentadas, competencias básicas, generales y específicas.

Teniendo por tanto el marco de referencia legislativo señalado para las diferentes etapas educativas, la concreción de estas competencias ha de ser definida en el tercer nivel de concreción curricular. Se tendrá en cuenta que en las programaciones se deben incluir todas las competencias a lo largo de sus diferentes unidades didácticas, pero cada unidad didáctica no tiene por qué recoger todas las competencias (Rodríguez Laguía, 2010).

En el desarrollo de este proceso de concreción, Rodríguez Laguía (2010) considera que tiene una gran relevancia el reflejo en la programación de las relaciones entre los diferentes elementos del currículo. Se trata de un “documento puente” (Turrado López et al., 2013) en el

que se han de señalar las relaciones entre los diferentes elementos del currículo (objetivos, contenidos, competencias básicas y criterios de evaluación).

Respecto a la contribución de la EC para el desarrollo de las competencias señaladas, se ha de destacar que se trata de una disciplina muy apropiada para adquirir y desarrollar competencias, a lo que hay que añadir que la intencionalidad educativa del planteamiento competencial en el diseño de las programaciones está condicionado por las decisiones del docente y el diseño consciente y deliberado para que las competencias elegidas sean las alcanzadas por el alumnado. Además, considerando el aprendizaje basado en competencias, las decisiones sobre la metodología a utilizar adquieren un papel relevante y, como afirman Blázquez Sánchez y Bofill Ródenas (2009), deberá ser principalmente global. En esta línea, se concederá un mayor protagonismo a la resolución de problemas, al descubrimiento de nuevos aprendizajes, al establecimiento de nuevas conexiones entre los contenidos, así como a la propuesta de tareas que favorezcan aprendizajes significativos y motivadores (Blázquez Sánchez y Bofill Ródenas, 2009).

- ***Objetivos educativos***

Los objetivos de didácticos son los logros que debe alcanzar el alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, son definidos en las programaciones de aula o de ciclo y en las unidades didácticas, y a través de los mismos se encauzará el diseño posterior de las diferentes sesiones (Fernández García, 2002a).

El diseño de objetivos didácticos debe dar continuidad a los reflejados en el Proyecto Educativo de Centro, han formularse en infinitivo e inferir el contenido de trabajo. En cierta manera han de ser evaluables y además en ellos se ha de entrever lo que se pretende medir u observar, para así comprobar el grado de adquisición de los aprendizajes por parte del alumnado (Sánchez Bañuelos y Learreta Ramos, 1996).

En definitiva, y desde una perspectiva más global:

El concepto de objetivo educativo hace referencia, por tanto, a la intención que el sistema educativo tiene con los alumnos: por un lado los aprendizajes (una modificación, adquisición o supresión de conductas, comportamientos y conceptos), aprendizajes que se han de conseguir en el futuro y que se prevén en la planificación de cualquier proyecto o programación, siendo estos aprendizajes susceptibles de

evaluación y observación, y por otro lado, una vertiente más abstracta que refleja el tipo de persona que el sistema quiere que el alumno sea al final del proceso educativo” (Viciana Ramírez, 2002, p. 71).

Los objetivos de enseñanza pueden categorizarse en base a diferentes criterios de clasificación, pudiéndose distinguir, según Viciana Ramírez (2002), los siguientes:

- Considerando a quien va dirigido, se puede hablar de objetivos educativos dirigidos al alumnado, objetivos destinados al profesor y objetivos dirigidos hacia al centro educativo.
- Atendiendo a quién diseña los objetivos y la finalidad que tienen, se pueden identificar: los objetivos normativos, prescritos por la Administración y con la intención de señalar las capacidades que debe conseguir el alumnado al finalizar el proceso educativo; y los objetivos didácticos, elaborados por el profesor o profesores y en los que se expresan los resultados en forma de conductas concretas. Ambos tipos de objetivos son educativos puesto que se dirigen al alumnado.
- En función del nivel de concreción de los objetivos, de lo más general a lo más específico, se identifican los siguientes: Fines o finalidades de la educación, objetivos generales de etapa, objetivos generales del área de una etapa, objetivos de ciclo, objetivos de la programación anual de aula, objetivos de unidades didácticas y objetivos de sesiones y tareas.
- Bajo el criterio de nivel de concreción también se identifican los objetivos operativos o conductuales y los objetivos referenciales. Los primeros se basan en la precisión de la conducta que se espera del alumnado y han de explicitar el criterio de evaluación de la misma con la intención valorar si se cumple el objetivo. Los segundos son más generales, puesto que solo guían a nivel orientativo la enseñanza hacia una meta final que se ha de conseguir.

En base a esta concreción o generalización, se distinguen los objetivos generales que apenas concretan y que pueden vincularse a aspectos generales educativos y los objetivos específicos que son más propios del área específica.

Finalmente, y aunque el autor no lo plantee desde la presente clasificación pero sí lo refiere, al formular los objetivos se tiene que tener en consideración el conocimiento de aspectos teóricos, de aspectos prácticos y actitudinales, y todos ellos han de contemplarse siempre en cualquier programación. De esta manera, parece obvio deducir que, de forma indirecta, el

autor asocia la tipología de los contenidos con el diseño de objetivos de forma que también podrían vincularse a una clasificación en base al contenido como conceptual, procedimental y actitudinal.

Respecto a este último aspecto expuesto, Montávez Martín (2003), refiriéndose al área de EC, considera que los objetivos han de contemplar estos tres aspectos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) de manera conjunta y además deben estar impregnados de valores.

Por lo tanto, la tipología de objetivos dirigidos al alumnado clarifica las metas que deben alcanzarse, configurándose como más específicas y concretas en los niveles de mayor concreción del proceso de enseñanza-aprendizaje.

A continuación, esta perspectiva general referente a las características, diseño y tipología de los objetivos educativos desde una perspectiva global de la EF, y que resulta válido para su transferencia al ámbito de la EC, debe adaptarse considerando las singularidades de esta última, puesto que posee un corpus teórico que le es propio y que difiere en un gran número de aspectos del resto de bloques de contenidos del área.

En primer lugar, la formación integral de la persona es un referente de gran prioridad que se persigue desde esta área. Esta concepción holística en el planteamiento de los objetivos parece ser un elemento consensuado entre los expertos en el ámbito expresivo-corporal como Arteaga Checa, Viciano Garófano y Conde Caveda (1997a), Motos Teruel y García Aranda (2005), Learreta et al. (2006) o García Sánchez, Pérez Ordás y Calvo Lluch (2013), entre otros. En concreto, Motos Teruel (2005) la consideran integral ya que incluye elementos motores, afectivos, sociales y cognitivos. García Sánchez et al. (2013) apuestan por el planteamiento de objetivos de manera integral sobre tres dimensiones (física, psicológica y social) y no reducirse al trabajo exclusivamente de carácter técnico. En este último sentido, Blázquez Sánchez y Sebastiani i Obrador (2009a) consideran que el modelo basado en el logro de objetivos de carácter técnico presenta una visión reduccionista del ser humano. En cierta medida estas nuevas concepciones se han visto impulsadas por la incorporación de las competencias básicas en el nuevo panorama actual educativo, cuya adquisición ha de plantearse bajo un tratamiento integral y holístico (Blázquez Sánchez y Sebastiani i Obrador, 2009a). De hecho, el avance curricular en el ámbito de la EC se ha encontrado muy encorsetado potenciado por el currículo basado en objetivos y regido por la racionalidad técnica (Villard Aijón, 2012).

En esta misma línea, Learreta Ramos et al. (2006), además del desarrollo integral del individuo consideran que ha de contemplarse el aprendizaje específico de los contenidos de EC, aspecto constatable en el planteamiento que realizan a través del trabajo de talleres monográficos, en los que se contemplan objetivos vinculados por un lado con el desarrollo integral del individuo, y por otro, con el aprendizaje específico de los contenidos de EC.

Este carácter integral de la EC educativa se consigue al dar un mayor énfasis al proceso frente al producto y a la persona frente a las tareas que ha de realizar (Rodríguez Terrón, 2006a), ya que “la EF debe tener trascendencia en el proceso formativo del alumno” (Learreta Ramos et al., 2006, p. 24). No obstante, esta afirmación es matizada por Motos Teruel (2008), al entender que desde el punto de vista creativo tan importante son los procesos como los productos, argumentando que el buen desarrollo de los primeros influye en que se produzca un desarrollo excelente de los segundos, teniendo en cuenta siempre a las personas y los contextos.

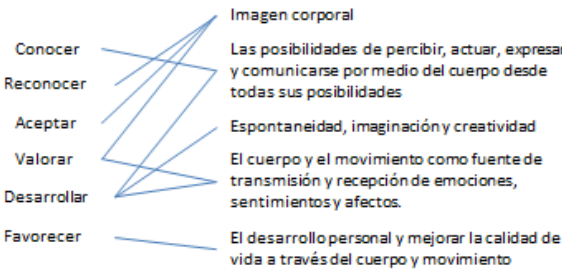
Para ilustrar la manera en que el corpus teórico de la EC reconoce este carácter integral desde la perspectiva de la orientación de los objetivos educativos, se reflejan a continuación el enfoque que hacen de los mismos diferentes autores.

El trabajo de revisión llevado a cabo por Ortiz Camacho (2002), permite identificar los objetivos específicos que se deben perseguir en los programas de EC, distribuyendo los mismos en dos tipos de objetivos: los centrados en el individuo y los dirigidos a la proyección del individuo al exterior. Además, reconoce en ellos la primacía de la espontaneidad, originalidad y creatividad.

Del compendio de la propuesta de la autora señalada, reflejado en su obra desde la página 251 a 254, se expone a continuación una Figura de elaboración propia (Figura 15) en la que se muestran los objetivos identificados a partir de la tipología mencionada.

Siguiendo a autores citados por Ortiz Camacho (2002): Santiago (1985); Stokoe y Harf (1997); Sefchovich y Saisburd (1992); Monfort (1999); Romero Martín (1997); Penkansky y Eidelberg (1980); González-Pérea y otros (1999); Villada (1997) y Sierra (1997), e incorporando a Learreta, et al. (2005) Arteaga, et al. (1997) Motos y García (2005) Romero Martín (1997, citado por Ortiz Camacho, 2002, p. 67) y Montesinos Ayala (2004), los objetivos que señalan quedan reflejados de la siguiente forma:

Autor	Objetivos centrados en el individuo	Objetivos centrados en la proyección del individuo al exterior
Santiago (1985, p. 55)	Toma de conciencia, espontaneidad, creatividad. Desarrollo emocional y perceptivo	Relaciones con el otro y con los otros
Stokoe y Harf (1997)	Sensibilización y concienciación propia (posturas, actitudes, gestos, acciones cotidianas)	Sensibilización y concienciación entre la necesidad de expresar, comunicar, crear, compartir e interactuar en la sociedad
Sefchovich y Saisburd (1992, p. 17-18)	Desarrollar formas variadas de expresión creativa y autoconocimiento con sus limitaciones y posibilidades. Fortalecer la seguridad personal, autoestima y potencial creativo	
Monfort (1999)	Desarrollar una identidad propia y espíritu crítico provocado por la influencia de los procesos de socialización	No aceptar las barreras sociales
Romero Martín (1997)	Desarrollo personal, conseguir el bienestar psico-corporal y aprender códigos y significados corporales	
Penkansky y Eidelberg (1980)	Concienciarse del propio cuerpo, del espacio y los objetos que le rodean Liberar energía Valorar el cuerpo como fuente de transmisión de sentimientos y emociones Desarrollar espontaneidad, imaginación, creatividad y placer por el juego. Concebir el cuerpo no solo como cuerpo hábil, sino principalmente el cuerpo es su cuerpo en cada acción	Comunicarse utilizando el cuerpo como vehículo
González – Pérea y otros (1999)	Adquirir nuevos patrones motrices que aumenten el vocabulario corporal Experimentar y concienciarse de las diferentes posibilidades corporales a través de la creatividad, expresividad, imaginación, espontaneidad y flexibilidad mental Conocer las potencialidades personales a través del aumento de la autoestima	Conocer diversas forma de trabajo a través de la vivencia personal y grupal con respeto y tolerancia Facilitar la cooperación, eliminando discriminaciones y prejuicios y conseguir actitudes creativas para aprender a través de proyectos comunes creativos
Villada (1997)	Desarrollar la capacidad expresiva para conseguir los efectos de: Bienestar físico (al liberar energías) Seguridad corporal (al realizar lo que uno desea y debe hacer) Comodidad con uno mismo (debido a la libertad de expresar acciones, ideas y emociones que uno quiere) Independencia (ya que se adquiere autonomía) Ensoñación (para imaginar nuevas formas de manifestarse) Creatividad (ya que se proyectan las ideas y sentimientos deseados)	Integración grupal (ya que se comparte con los otros si se desea)
Sierra (1997)		Mejorar la relación con los demás y con el medio

	 <p>Imagen corporal</p> <p>Las posibilidades de percibir, actuar, expresar y comunicarse por medio del cuerpo desde todas sus posibilidades</p> <p>Espontaneidad, imaginación y creatividad</p> <p>El cuerpo y el movimiento como fuente de transmisión y recepción de emociones, sentimientos y afectos.</p> <p>El desarrollo personal y mejorar la calidad de vida a través del cuerpo y movimiento</p>	<p>Relacionarse con el medio natural, familiar y social por medio del cuerpo y sus distintas posibilidades de acción</p> <p><i>“Reconocer y emplear el cuerpo y sus posibilidades como medio de representación y expresión artística y cultural”</i>(p. 254)</p> <p><i>“Conocer y valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con el cuerpo, la salud, el consumo y el medio ambiente”</i> (p. 254)</p>
Learreta Ramos et al. (2005)	<p>A pesar de que los autores reconocen la existencia de otros objetivos de EC, son los siguientes los que consideran más relevantes:</p> <p>Desarrollar la espontaneidad y la imaginación</p> <p>“Valorar el cuerpo y movimiento como depositario y emisor de afectividad, emociones y sentimientos” (p. 24)</p> <p>Aceptarse y aumentar el conocimiento propio desde las dimensiones Expresiva, Comunicativa y Creativa.</p> <p>Reconocer y utilizar el cuerpo así como sus posibilidades como vehículo de expresión cultural y artística</p>	<p>Respetar las aportaciones de los demás considerándoles como el reflejo de la identidad propia</p> <p>Favorecer las habilidades sociales por medio de la Comunicación No Verbal.</p>
Arteaga Checa et al. (1997a)	<p>Distinguen tres categorías que se desarrolla de forma simultánea y en función de los objetivos predominan unas sobre otras. Estas categorías expresivas y comunicativas son: Conocimiento personal, comunicación interpersonal y comunicación introyectiva. Y consideran los siguientes aspectos como elemento fundamental para el desarrollo integral de la personal</p> <p>La conciencia y vivencia del cuerpo como un todo permitirá la expresión y comunicación intencional y creativa.</p> <p>Desarrollo de la sensibilidad, autoestima concepción del cuerpo como un bien individual y colectivo</p> <p>Explorar y percibir las sensaciones internas</p> <p>El placer de inventar o la expresión total son las bases en las que se asienta la experiencia estética e interpretación dramática para el desarrollo de etapas posteriores del sujeto</p>	<p>Explorar y percibir a otras personas y objetos como un medio para relacionarse y comunicarse.</p> <p>Expresión como vehículo para exteriorizar la vida interior</p>
Motos Teruel y García Aranda (2005)	<p>Consideran que el propósito de la EC debe <i>“favorecer los procesos de aprendizaje, estructurar el esquema corporal, construir una apropiada imagen de sí mismo, mejorar la comunicación y desarrollar la creatividad”</i> (p. 27). Y bajo esta visión identifican un gran número de posibilidades de trabajo específico y los concretan en:</p> <p>Aumentar el conocimiento y la concienciación del propio cuerpo, del espacio y los objetos que le rodean</p> <p>Desarrollar la espontaneidad, creatividad expresiva, imaginación y sentido del juego. A través de la adquisición de diferentes técnicas instrumentales: relajación, concentración, flexibilidad, desinhibición y sensibilización</p> <p>EC como medio de observación, reflexión y creación artística</p> <p>EC como medio de educación estética (debido a que facilita la interpretación de las otras artes siendo el cuerpo como el protagonista</p>	<p>Aumentar la comunicación interpersonal y el conocimiento de los medios empleados en la comunicación no verbal favoreciendo la interpretación de los mensajes corporales de los demás</p>

Romero Martín (1997) (citado por Ortiz, 2002)	Acercar y entender los códigos de las diferentes manifestaciones corporales Aprender a disfrutar mejor del propio cuerpo con su cuerpo Abordar aspectos del movimiento de forma diferente a lo tradicional, de forma lúdica y aumentando la interiorización <i>"Tener una alternativa por la vía de aproximación al propio cuerpo a las grandes lacras sociales de juventud"</i> (p. 67)	Facilitar la comprensión de códigos de comunicación interpersonal e intercultural Adquirir con el dominio del lenguaje corporal en diversas situaciones tanto personales como profesionales <i>"Enraizar con las tradiciones folclóricas y costumbres del entorno de los sujetos, para conocerlas y colaborar en su mejora"</i> (p. 67)
Montesinos (2004)	Identifica las siguientes aportaciones de la EC en el ámbito educativo Encuentro de la persona consigo mismo Favorece la comunicación personal lo que implica un conocimiento en la gramática corporal y en el léxico comunicativo Favorece la autoestima Favorece lo que identifica como autopermisos, es decir, permite a la persona poder equivocarse, sentir y expresar Favorece la coordinación espacio-temporal	Favorece la comunicación interpersonal Conocimiento de la creación artística como vehículo de comunicación y expresión personal Mejora los lenguajes comunicativos en las personas

Figura 15. Objetivos de EC basados en diversos autores. (Fuente: elaboración propia).

En consonancia con lo expresado por Cuéllar Moreno (2008), puede apreciarse la gran disparidad de objetivos del área, hecho que la autora reconoce como motivo para que incluso pueda propiciarse la pérdida de su verdadero sentido.

Tras delimitar las diferentes metas hacia las que se ha de dirigir el trabajo de este bloque de contenidos, resulta necesario aclarar el procedimiento a seguir para identificar los objetivos que han de quedar reflejados en las programaciones.

Respecto a su formulación, es importante que se diseñen como capacidades y que puedan desarrollarse por medio de contenidos muy variados frente a un planteamiento concreto y específico de metas; de esta forma se dotará de mayor sentido al contenido como medio que como fin, y en definitiva, le dará al trabajo un carácter más global y variado (Learreta Ramos et al., 2006).

En cuanto a su selección y determinación también han de considerarse aspectos estructurales en base al nivel de dificultad que presenten, de manera que muestren el mismo nivel de dificultad (planteamiento lineal), que adopten una estructura progresiva, o incluso que se trate

de un planteamiento mixto (Sánchez Bañuelos y Learreta Ramos, 1996). Pero en cualquier caso, deben estar adaptados al nivel del alumnado, considerándose las características concretas de los discentes, su desarrollo e intereses (Learreta Ramos et al., 2006), así como las experiencias vitales del alumnado (Motos Teruel y García Aranda, 2005).

En resumen, la concreción de los objetivos educativos en los programas educativos debe seguirse la línea de actuación planteada en este trabajo y dirigirse hacia la búsqueda de un trabajo global y holístico del alumnado, que a su vez contemple los aprendizajes específicos de EC.

- ***Contenidos***

Los contenidos son los medios que facilitan desarrollar las capacidades del alumnado así como las intenciones educativas (Montávez Martín, 2012; Ortiz Camacho, 2002). Responden al qué enseñar y además de que han de ser útiles para alcanzar los objetivos planteados, deben organizarse de manera que facilite los aprendizajes, jugando la metodología empleada un papel fundamental para incluir los contenidos de manera adecuada a cada momento (Ortiz Camacho, 2002).

Su selección debe dar respuesta y ser coherente con los objetivos establecidos, configurándose como un medio para su logro y en la que influirán los factores presentes en la fase de diagnóstico: los objetivos didácticos, el tiempo disponible, el peso específico del contenido en la sociedad, así como la posible gran variedad de contenidos desarrollados de una forma superficial o bien optar por un trabajo que aborde menos contenidos y con mayor intensidad de forma que aquellos que no se trabajen se realicen en otro curso académico (Vicianá Ramírez, 2002). También se tendrán en cuenta aspectos para trabajar de forma interdisciplinar y el trabajo de temas transversales (Ibídem), aspectos que se abordarán posteriormente con mayor detalle.

En el ámbito general de la EF, los contenidos son clasificados habitualmente bajo criterios que prestan atención a las diferentes dimensiones humanas: conceptos, actitudes y procedimientos (Vicianá Ramírez, 2002; Zagalaz Sánchez, 2002)

Learreta Ramos et al. (2005), refiriéndose a la EC, contemplan de manera más amplia este concepto incluyendo habilidades, hábitos, sentimientos, técnicas, y en general, todo aquello que se quiere transmitir al alumnado. Refiriéndose a los contenidos de mayor concreción, es

posible realizar también una distinción entre nucleares y complementarios en función de la importancia otorgada al conocimiento que se pretende transmitir (Ibídem, 2005, 2006).

Para Viciano Ramírez (2002), los contenidos referidos a conceptos es aquella información relativa a una materia concreta que engloba hechos, conceptos y sistemas conceptuales. Zagalaz Sánchez (2002) considera que los diferentes conocimientos van más allá de su práctica en sí misma y que permiten adquirir una comprensión racional desde la propia vivencia individual (Zagalaz Sánchez, 2002). Desde esta última perspectiva, y asociado al concepto general de contenido en el ámbito de la EC, Learreta Ramos et al. (2005) hacen hincapié en que estos han de tener sentido por sí mismos y por el conocimiento que proporciona al alumnado para diferenciarlos del concepto de actividades o prácticas de enseñanza, ya que estos últimos son los medios para alcanzar los diferentes conocimientos.

En lo referente a los contenidos actitudinales con ellos se asegura el desarrollo de valores, normas y actitudes (Fernández García, 2002a). Estos tres elementos señalados están organizados jerárquicamente en base al nivel de abstracción o concreción (Viciano Ramírez, 2002). Los valores, estrechamente vinculados con los principios éticos (Contreras Jordán, 1998) son los más abstractos (Viciano Ramírez, 2002). Las normas son las condiciones o reglas de conducta establecidas en las que se han de respetar los valores y en cuanto al nivel de abstracción se encuentran en un estado intermedio (Ibídem, 2002). Finalmente, las actitudes en sí mismas son la manifestación a través de las conductas y por lo tanto son observables, lo que permite identificar la disposición del alumnado hacia aquello que se esté realizando, reflejando así el respeto hacia los valores y las normas (Ibídem, 2002).

Dentro de estas últimas se distinguen también como componentes los siguientes: el componente cognitivo (conocimientos y creencias), el afectivo (sentimientos y preferencias) y el conductual (acciones manifiestas y declaraciones de intenciones) (Contreras Jordán, 1998).

Los valores que se deben abordar desde la EC, siguiendo el modelo de López, Monjas y Pérez (2003) para la EF, son aquellos valores individuales y colectivos (Learreta Ramos et al., 2006, p. 31). De entre ellos señalan la amistad, la educación cívica, la educación multicultural, la igualdad, la libertad, la paz, el respeto por uno mismo, la responsabilidad, la salud, la solidaridad y la tolerancia. Además, estos mismos autores también consideran que las características de los propios contenidos de EC y, en especial de la denominada dimensión Comunicativa, así como de otros aspectos (metodología y cariz de cooperación de las

propuestas de trabajo) evidencian que estos valores se transmitan en unas condiciones idóneas desde la EC.

La educación en valores desde la EF adquiere un papel tan relevante para los autores señalados hasta tal punto que consideran que es “el área que más influencia puede ejercer en el alumnado” (2006, p. 31). Ello se debe principalmente al tipo de contenidos, relaciones, uso de espacios y materiales y las vivencias corporales que se promueven desde esta disciplina. Además, sostienen refiriéndose a la EC, que la intervención del profesor no debe limitarse a hechos puntuales sino que debe estar presente durante toda su actuación pedagógico-didáctica. Además se debe potenciar la **cooperación** entre el alumnado frente a la competición y la rivalidad, así como la **reflexión** la cual facilita la expresión de opiniones o juicios, o el asumir críticas, entre otros aspectos, que a posteriori se pueden transferir a la vida social (Learreta Ramos et al., 2006).

Desde otra perspectiva, resulta interesante tener en cuenta que la vertiente artística de la EC, centrada en la educación por el arte, posee una amplia variedad de valores compartidos con la EC. Estos valores están vinculados a la sensibilidad que se potencia a través de la mirada y escucha, junto a emociones, sentimientos y percepciones y por medio de la música, la poesía o la plástica (Montávez Martín, 2003). Algunos de estos valores señalados por Montávez Martín (2003) son el amor, la ternura la soledad o la libertad, entre otros.

Parece haber unanimidad de opiniones entre los expertos de la EC respecto a las bondades de los contenidos de naturaleza actitudinal y lo que aporta al alumnado. No obstante, las discrepancias en torno a la estructuración de los de carácter procedimental, no goza de ese privilegio. Existe una falta de homogeneidad y tratamiento consensuado en el ámbito académico de la educación superior y una ausencia de seguir una dirección común en la forma de abordar estos contenidos, y este hecho se refleja en la disparidad de ofertas de esta disciplina en la formación superior universitaria, principalmente a los grados de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (Coterón López y Gil Ares, 2012). Además, tal y como se expondrá posteriormente, la estructuración de los contenidos expresivo-corporales planteados por los autores más representativos dentro de esta área de conocimiento, adoptan también diferentes estructuras.

Estas circunstancias propician que algunos demanden, partiendo del consenso de expertos, una delimitación y ordenación que culmine a nivel normativo, ofreciendo claridad al colectivo

docente (Gutiérrez Díaz del Campo y García López, 2003). En este sentido, también Gil Ares y Coterón López (2012) reconocen la falta de coherencia y sistematización que en muchas ocasiones se produce a nivel legislativo entre las propuestas curriculares entre el ámbito estatal y autonómico y realizan un breve análisis en torno a las diferentes estructuraciones de contenidos dirigidos al ámbito de la Educación Primaria. Así mismo, reclaman la necesidad de que también desde la Educación Secundaria sean organizados para que se clarifique la labor docente en esta etapa educativa a través de una definición precisa que acote los objetivos específicos del área.

Incluso, hay quienes realizan propuestas de mejora ante tal situación a partir de la formación de una macro red bien estructurada de grupos de trabajo distribuidos en comisiones de las que emane un continuo flujo de acciones formativas, informativas, de análisis e investigación y en la a partir de la unificación de criterios en torno a la EC se cree una verdadera base de apoyo para la mejora de del conocimiento teórico y práctico de esta área (Navajas Seco, 2003).

En la literatura existente se encuentran diferentes clasificaciones que organizan los contenidos del área de EC y que no coinciden con la estructuración que se plantea desde el ámbito normativo.

Ortiz Camacho (2002) estructura los contenidos en los siguientes bloques: Lenguaje corporal; representación-dramatización; y ritmo y danza, aglutinando todos ellos bajo los referentes de trabajo del cuerpo, del espacio y del tiempo.

Cachadiña Casco, Rodríguez Terrón y Ruano Arriagada (2006) contemplan los aspectos perceptivos y motores como punto de partida en línea con su tratamiento desde la perspectiva de la EF general para adentrarse en aquellos más específicos de la EC. Concretamente, identifican los aspectos expresivos, comunicativos y creativos, utilizando como eje vertebrador el cuerpo, el espacio, el tiempo y la intensidad o energía. No obstante, no valoran la dimensión comunicativa, ni las manifestaciones expresivas (Gil Ares y Coterón López, 2012).

Sánchez et al. (2008) identifican como elementos de la Dimensión Expresiva del Movimiento cuatro dimensiones: Expresiva, Comunicativa, Creativa y Estética. Todas ellas integran un número infinito de posibilidades de EC sin ceñirse al movimiento estereotipado y que fomenta el crecimiento personal y social.

Learreta Ramos et al. (2005) consideran que existen diferentes enfoques que estructuran los contenidos de EC cuyos criterios de clasificación se apoyan en las similitudes que poseen el tipo de prácticas que se llevan a cabo, aspecto que no comparten debido a que consideran que el contenido es el eje sobre el que se debe articular la intervención didáctica. En esta línea, afirman que: “un contenido tiene sentido por lo que es en sí mismo, por el conocimiento que aporta al alumnado, por su conceptualización, y no por las prácticas que pueden derivarse de él” (Ibídem, p.27).

A continuación se profundiza en este último planteamiento, ya que será la base de apoyo de diferentes elementos del marco metodológico del presente estudio, con la aclaración de que aunque se dirige al nivel educativo de E. Primaria, su estructura es transferible a otros niveles educativos y a otros ámbitos de carácter no formal.

LOS CONTENIDOS DE EC: UNA ALTERNATIVA AL CURRÍCULO PRESCRITO

La clasificación de contenidos de EC que se expondrá a continuación toma como referencia una visión diferente y alejada de los planteamientos establecidos en el currículo oficial del bloque de contenidos de EC, así como de otras clasificaciones propuestas por diferentes autores. Se basa en una nueva forma de entender la EC, impulsada por Learreta Ramos et al.(2005), y que se origina a raíz de la tesis doctoral de Learreta Ramos (2004) titulada “Los contenidos de EC en el área de EF en enseñanza primaria”.

En esta investigación se lleva a cabo por un lado, un análisis documental utilizando distintas fuentes bibliográficas de diversa índole, legislativas y curriculares, y por otro lado, se desarrolla una investigación de campo en donde se realizan entrevistas a profesionales del ámbito de la EC para recabar información relativa a la definición de los que podrían considerarse contenidos de EC (Learreta Ramos et al., 2005, p. 14).

En las conclusiones de este trabajo de tesis doctoral (Learreta Ramos, 2004), se comienzan a intuir algunas diferencias entre los contenidos de enseñanza, y concretamente en los contenidos relativos a la expresión y comunicación. Esta distinción se fundamenta en que si desarrollan diferentes competencias, tendrían un tratamiento diferente por lo que deberían plantearse como contenidos distintos. Estas consideraciones se corroboran en la obra de Learreta Ramos et al. (2005) que lleva el título de “Los contenidos de Expresión Corporal”.

Los argumentos utilizados que justifican esta nueva estructuración de contenidos se cimientan en el criterio principal utilizado por Learreta Ramos (2004), que se deriva de la intención del docente y que se persigue con el trabajo propuesto; esta será la que oriente la respuesta del alumnado, y como resultado final, la respuesta provocada en el alumno. Además, la autora lo justifica al considerar que los procesos generados como consecuencia de su acción, que por un lado son de tipo cognitivo y están conectados con los pensamientos y sentimientos que los producen, y por otro lado, son de tipo expresivo, que se manifiestan a través del gesto y el movimiento y se pueden percibir; y en palabras de la autora:

Dado que es el profesorado quien sugiere la propuesta, es él también quien hace explícita la intención que debe poseer el trabajo. Esta decisión responde precisamente al contenido que quiere desarrollar en cada momento. Según esto, si nos pusiéramos en situación de analizar los contenidos desarrollados en cada trabajo de los que se llevan a cabo en una sesión, deberíamos fijarnos en la pauta que da el profesorado en cada propuesta y no en la respuesta del alumnado (2004, p. 681).

Por lo tanto, el criterio utilizado para determinar el contenido se origina a partir de las intenciones perseguidas por el docente en la propuesta, que a su vez se analiza desde una doble perspectiva al considerar que cualquier acto de EC posee dos niveles: el cognitivo entendido como los procesos que se producen en el interior ya sean pensamientos, sentimientos o ideas; y el expresivo, caracterizado por la acción manifestada a través del movimiento y del gesto (Romero, 1999 citado en Learreta Ramos et al., 2005, p. 31). En la propuesta que se le ofrece al alumnado esta doble perspectiva se materializa tanto en la intención perseguida como referencia de orientación del alumno, como en la respuesta del alumno a partir de la ejecución (Learreta Ramos et al., 2005).

Los elementos que intervienen en la estructuración de estos contenidos son:

- Tres Facultades, entendidas como capacidades a desarrollar, las cuáles serán las que determinen el diseño de los objetivos que se deberán alcanzar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje: Expresión, Comunicación y Creación.
- Tres Dimensiones: Expresiva, Comunicativa y Creativa, que se constituyen a partir de las Facultades. A continuación, se explican brevemente cada una de estas dimensiones:
 - La Dimensión Expresiva es la toma de conciencia de las diferentes posibilidades del movimiento. Esta a su vez se divide en dos contenidos generales, el Alfabeto Expresivo y el Mundo Interno, los cuales se han clasificado en función del sentido en que se

interrelaciona el movimiento y la emoción. Cuando el movimiento genera emociones, se trata entonces del Alfabeto Expresivo, con el que se descubren las diferentes posibilidades del movimiento. Cuando esta interrelación se produce en sentido inverso, se trata del Mundo Interno, ya que se exteriorizan las emociones tomando como punto de partida el movimiento.

El Alfabeto Expresivo se divide en contenidos más concretos, cada uno de ellos se relaciona con la investigación y toma de conciencia de unidades más pequeñas que se denominan Contenidos Específicos, algunos de estos últimos, poseen un carácter más específico aún y se denominan Aspectos; se diferencian de los anteriores en que al ser tratados de forma aislada carecen de sentido.

- La Dimensión Comunicativa se desarrolla cuando se tiene la intención de que el movimiento sea comprendido por los demás, y que además, su uso fomente las relaciones con los otros. Esta se divide en Contenidos Generales, entre los que se distingue el Alfabeto Comunicativo, en el que se incluyen Contenidos específicos como el lenguaje gestual, los componentes sonoros comunicativos y el ritmo comunicativo, gestual y sonoro. Otro Contenido General es el Mundo Externo, que pretende a través de distintos tipos de movimientos se transmiten ideas, situaciones, sensaciones o emociones procedentes del exterior. La Interacción personal es otro Contenido General que busca el intercambio verbal y la acción de compartir las vivencias corporales.
- La Dimensión Creativa desarrollada a partir de la creación y composición de gestos, movimientos y/o sonidos con la intención de expresar y comunicar. En ella se incluyen los siguientes Contenidos Generales: Alfabeto creativo, con la toma de conciencia de diversos elementos que intervienen en la creación. Técnicas Creativas Corporales, que utiliza diversas formas de proceder sistematizadas para realizar producciones corporales innovadoras. Y Proceso Creativo, que se trata del uso adecuado de las diversas fases del proceso creativo con el objeto de ser novedoso. Las dos primeras cuentan con contenidos específicos.

En la Figura 16 se exponen los contenidos generales y específicos de cada una de estas dimensiones.

CONTENIDOS			
DIMENSIONES	Expresiva	Generales	Específicos
		Alfabeto Expresivo	<ul style="list-style-type: none"> - Investigación y toma de conciencia del movimiento en función de las partes corporales implicadas. - Investigación y toma de conciencia de las superficies de apoyo en las actitudes corporales o/y movimientos. - Investigación y toma de conciencia del grado de tensión muscular - Investigación y toma de conciencia de la sensación de gravedad - Investigación y toma de conciencia de las posibilidades de movimiento en función de conceptos espaciales (espacio individual y total, forma, distribución, trayectoria, focos, ubicaciones espaciales, simetría-asimetría, niveles espaciales). - Investigación y toma de conciencia del ritmo corporal (ritmo interno y ritmo externo) - Investigación y toma de conciencia de las diferentes calidades de movimiento - Investigación y toma de conciencia del sonido corporal: vocal, no vocal e instrumental. - Investigación y toma de conciencia de la utilización y vivencia de los objetos
		Mundo interno	
	Comunicativa	Alfabeto Comunicativo	<ul style="list-style-type: none"> - Lenguaje gestual (actitud corporal, apariencia corporal, contacto físico, contacto ocular, distancia interpersonal, gesto y orientación espacial interpersonal). - Componentes sonoros comunicativos: entonación, intensidad o volumen, pausa y velocidad. - Ritmo comunicativo gestual y sonoro
		Mundo externo	<ul style="list-style-type: none"> - Simulación corporal de estados de ánimo, ideas, sentimientos o situaciones - Organización de la acción con un inicio, desarrollo y final - Simbolización corporal - Simbolización del objeto - Presentación de uno mismo ante los demás
		Interacción Personal	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo corporal - Sincronización - Complementariedad
		Intercambio discursivo	
	Creativa	Alfabeto Creativo	<ul style="list-style-type: none"> - Fluidez - Flexibilidad - Originalidad - Elaboración
		Técnicas Creativas Corporales	<ul style="list-style-type: none"> - Lluvia de ideas corporal (Brainstorming) - Improvisación corporal - Sinéctica corporal
		Proceso Creativo	

Figura 16. Contenidos de EC (Learreta Ramos et al., 2005, p. 37).

Para la Educación Secundaria se sigue la misma estructuración de los contenidos que en la Educación Primaria, debido a que por extensión, son transferibles a esta etapa educativa, el

argumento que expone Learreta Ramos (2004) se basa en el entendimiento del carácter universal de los contenidos, considerando que son otros los aspectos que determinan que estén asociados a una u otra etapa.

Siguiendo la clasificación aportada por estos autores, se exponen en la Figura 17 y Figura 18 las relaciones existentes de la misma con los contenidos normativos curriculares planteados por la L.O.E. en las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria.

Primer Ciclo	Dimensión			Contenido general	Contenido específico (aspecto)
	E	C	Cr		
Descubrimiento y exploración de las posibilidades expresivas del cuerpo y del movimiento	E			Alfabeto Expresivo	
Sincronización del movimiento con pulsaciones y estructuras rítmicas sencillas	E			Alfabeto Expresivo	Investigación y toma de conciencia del ritmo corporal (ritmo externo e interno)
Exteriorización de emociones y sentimientos a través del cuerpo, el gesto y el movimiento, con desinhibición	E			Mundo interno	
Imitación de personajes, objetos y situaciones		C		Mundo externo	Simulación corporal de estados de ánimo, ideas, sentimientos o situaciones Simbolización corporal
Disfrute mediante la expresión a través del propio cuerpo.	E			Mundo interno	
Posibilidades expresivas con objetos y materiales	E			Alfabeto Expresivo	Investigación y toma de conciencia de la utilización y vivencia de los objetos
Participación en situaciones que supongan comunicación corporal. Reconocimiento y respeto por las diferencias en el modo de expresarse		C		Interacción Personal	Diálogo corporal
Segundo Ciclo					
El cuerpo y el movimiento como instrumentos de expresión y comunicación	E	C			
Adecuación del movimiento a estructuras espacio-temporales y ejecución de bailes y coreografías simples.	E			Alfabeto Expresivo	Investigación y toma de conciencia de las posibilidades de movimiento en función de conceptos espaciales (Todos los aspectos) Investigación y toma de conciencia del ritmo corporal (ritmo externo y ritmo interno)
Expresión de emociones y sentimientos a través del cuerpo, el gesto y el movimiento.	E			Mundo interno	

Recreación de personajes reales y ficticios y sus contextos dramáticos.		C		Mundo Externo	Simulación corporal de estados de ánimo, ideas, sentimientos o situaciones Simbolización corporal
Disfrute mediante la expresión y comunicación a través del propio cuerpo.	E	C			
Utilización de los objetos y materiales y sus posibilidades en la expresión.	E			Alfabeto Expresivo	Investigación y toma de conciencia de la utilización y vivencia de los objetos
Participación en situaciones que supongan comunicación corporal. Valoración de las diferencias en el modo de expresarse		C		Alfabeto Comunicativo	Lenguaje gestual
Tercer Ciclo					
El cuerpo y el movimiento. Exploración y conciencia de las posibilidades y recursos del lenguaje corporal.	E			Alfabeto Expresivo	
Composición de movimientos a partir de estímulos rítmicos y musicales. Elaboración de bailes y coreografías simples.	E			Alfabeto Expresivo	Investigación y toma de conciencia del ritmo corporal
Expresión y comunicación de sentimientos y emociones individuales y compartidas a través del cuerpo, el gesto y el movimiento	E	C			Alfabeto Expresivo Alfabeto Comunicativo
Representaciones e improvisaciones artísticas con el lenguaje corporal y con la ayuda de objetos y materiales.		C		Alfabeto Comunicativo	Lenguaje gestual
- Participación y respeto ante situaciones que supongan comunicación corporal.		C			
Valoración de los usos expresivos y comunicativos del cuerpo.	E	C			

Figura 17. Relaciones existentes entre la clasificación de contenidos propuesta por Learreta Ramos et al. (2005) y los propuestos para la Educación Primaria por el RD 1513/2006, de 7 de diciembre.

Primer curso ESO	Dimensión			Contenido general	Contenido específico (aspecto)
	E	C	Cr		
El cuerpo expresivo: postura, gesto y movimiento. Aplicación de la conciencia corporal a las actividades expresivas.	E			Alfabeto Expresivo	
Experimentación de actividades expresivas orientadas a favorecer una dinámica positiva del grupo.	E			Alfabeto Expresivo	

Combinación de distintos ritmos y manejo de diversos objetos en la realización de actividades expresivas.	E			Alfabeto expresivo	Investigación y toma de conciencia del ritmo corporal Investigación y toma de conciencia de la utilización y vivencia de los objetos
Disposición favorable a la desinhibición en las actividades de EC.	E	C	Cr		
Segundo curso					
El lenguaje corporal y la comunicación no verbal.		C		Alfabeto Comunicativo	
Los gestos y las posturas. Experimentación de actividades encaminadas al dominio, al control corporal y a la comunicación con los demás.		C		Alfabeto Comunicativo	
Control de la respiración y la relajación en las actividades expresivas.	E			Alfabeto Expresivo	Investigación y toma de conciencia del sonido corporal: vocal, no vocal e instrumental Investigación y toma de conciencia de la sensación de gravedad Investigación y toma de conciencia del grado de tensión muscular
Realización de movimientos corporales globales y segmentarios con una base rítmica, combinando las variables de espacio, tiempo e intensidad, destacando su valor expresivo.	E			Alfabeto Expresivo:	Investigación y toma de conciencia del movimiento en función de las partes corporales implicadas Investigación y toma de conciencia del ritmo corporal (ritmo interno y ritmo externo) Investigación y toma de conciencia de las posibilidades del movimiento en función de conceptos espaciales (todos los aspectos)
Realización de improvisaciones colectivas e individuales como medio de comunicación espontánea.		C			
Aceptación de las diferencias individuales y respeto ante la ejecución de los demás.					
Tercer curso					
Bailes y danzas: aspectos culturales en relación a la EC.					
Ejecución de bailes de práctica individual, por parejas o colectiva.					
Predisposición a realizar los bailes y danzas con cualquier compañero y compañera.					
Cuarto curso					
Adquisición de directrices para el diseño de composiciones coreográficas.					

Creación de composiciones coreográficas colectivas con apoyo de una estructura musical incluyendo los diferentes elementos: espacio, tiempo e intensidad.			Cr	Alfabeto creativo	Elaboración
Participación y aportación al trabajo en grupo en las actividades rítmicas.					

Figura 18. Relaciones existentes entre la clasificación de contenidos propuesta por Learreta Ramos et al. (2005) y los propuestos para la Educación Secundaria por el RD 1631/2006, de 29 de diciembre.

Algunos de los contenidos del currículo no se corresponden con ninguno de la propuesta de clasificación de estos autores y ello obedece a considerar que en su mayoría se tratan de actividades como por ejemplo bailes o danzas, o bien la forma en que se deben hacer estas actividades, como participación, aportación, o predisposición.

- **Temporalización**


Temporalizar significa distribuir las sesiones y contenidos previstos con la intención de ajustar las actividades de enseñanza-aprendizaje al tiempo disponible. Su diseño es de carácter flexible y susceptible de cambios en función de la evaluación formativa así como de los posibles imprevistos que se generen durante su desarrollo (González Arévalo, 2005). Este atributo de plasticidad, ya tratado anteriormente, ha quedado avalado por diferentes autores (Sánchez Bañuelos, 1992; Learreta Ramos, et al., 2006; Sánchez y Coterón, 2012; Coterón López y Sánchez Sánchez, 2013; Montávez Martín, 2012 y Vicianá Ramírez, 2002).

Las decisiones relativas a la organización y distribución del tiempo, siguiendo las fases del proceso de planificación propuesto por Vicianá Ramírez (2002), se corresponden con las que el docente ha de tomar en tercer lugar. Estructurar y ordenar los contenidos implica que han de ordenarse en el tiempo, considerando a su vez las preferencias personales del docente y su formación inicial (Vicianá Ramírez, 2002). Además, la naturaleza de los contenidos se configura como un factor clave en su ordenación siendo determinante la complejidad de los mismos considerando su lógica interna; por ello es preciso atender al principio de progresión de lo sencillo a lo complejo.

Considerando este principio en el ámbito de la EC, Learreta Ramos et al. (2006) plantean los siguientes criterios para ordenar estos contenidos:

- Elementos de secuenciación: secuencia entre contenidos propios de EC, momento del curso en el que se plantea la propuesta, así como el momento de la sesión en que se lleva a cabo.
- Número de contenidos implicados en la propuesta

En la siguiente Figura de elaboración propia se sintetiza lo que los autores señalados exponen al respecto:

Secuencia entre contenidos de EC		
Carácter general de la progresión:	Continua, en espiral y simultánea de las 3 dimensiones (Expresiva, Comunicativa y Creativa)	
Elementos a considerar sobre las propuestas en función de las peculiaridades de determinados contenidos	<ul style="list-style-type: none">– Propuestas del Mundo Interno (Dimensión Expresiva) presentan más dificultad que algunas del Alfabeto Comunicativo (Dimensión Creativa)– Algunas propuestas del Mundo Externo (Dimensión Comunicativa) son más difíciles que algunas del contenido de Fluidez de la (Dimensión Creativa)	
A mayor dominio del docente sobre la materia	Planteamiento transversal de la Dimensión Creativa y sincrónico a la Dimensión Expresiva y comunicativa	
Momento del curso en el que se plantean		
Al principio	Momentos intermedios	Al final
Más dificultad		Menos dificultad
Motivos: <ul style="list-style-type: none">– Falta de costumbre– Carencia de repertorio motor y sonoro– Bajo nivel de cohesión de grupo– Falta de experiencia de estas actividades		
Momento de la sesión		
Al principio	Momentos intermedios	Al final
Finalidad: Activar al alumnado		Contenidos preferentes: Intercambio discursivo (Dimensión Comunicativa)
Carácter de las actividades: Dinámicas, de fácil comprensión y lúdicas		
Atendiendo a una mejor: <ul style="list-style-type: none">– Recepción		

-
- Predisposición
 - Desinhibición
 - Presentación
-

**Efectos que favorece en el
alumnado:**

- Introspección
 - Concienciación
 - Interacción
-

Figura 19. Secuenciación de contenidos de EC atendiendo a diferentes criterios basado en Learreta Ramos et al. (2006).

Por otro lado, el contexto puede influir en esta organización y distribución de contenidos, debiéndose considerar factores como la climatología, la asignación horario del profesorado y el reparto en el uso de las instalaciones (Viciano Ramírez, 2002).

Llegados a este punto, al retomar las fases de planificación, y en cuarto lugar, se han de determinar las decisiones vinculadas a la progresión de complejidad de cómo ha de enseñarse, partiendo del nivel inicial del alumnado, que ya ha sido determinado en la fase de diagnóstico (Viciano Ramírez, 2002). Para estimar ese nivel inicial se ha de realizar una evaluación diagnóstica integral en la que se contemple la aptitud, actitud, habilidad motriz y conocimientos sobre la temática que se abordará (Sánchez Bañuelos y Learreta Ramos, 1996) para decidir el punto de llegada, contemplando a su vez los pasos intermedios y la consecuente progresión de contenidos y objetivos (Viciano Ramírez, 2002).

En definitiva, temporalizar el trabajo es un aspecto que tiene en cuenta las decisiones anteriores y que añade al proceso de enseñanza-aprendizaje un carácter temporal (Viciano Ramírez, 2002) de cara a la consecución de los objetivos establecidos.

- **Actividades**

Desde la perspectiva general de la EF, las actividades se encuentran situadas entre los objetivos didácticos y las tareas, de tal manera que haya una relación entre cada uno de los objetivos con un número apropiado de actividades para poder alcanzarlos (Sánchez Bañuelos y Learreta Ramos, 1996). El concepto de actividad se vincula al logro de objetivos diseñados en la programación, configurándose como un conjunto de acciones, a diferencia del concepto de tarea, que se trata de un ejercicio aislado que, junto a otras, y compartiendo objetivos comunes, se identifica como actividad (González Arévalo, 2005).

Algunos autores dentro del ámbito de la EC prefieren utilizar otra terminología diferente a la expresada para la denominación de estos conceptos. Learreta Ramos et al. (2005) emplean el término de “propuestas” en vez de “tareas” para aquellas ejecuciones específicas expresivo-corporales bajo un planteamiento en el que no tiene cabida la directividad, y así se evita la connotación que en otros bloques de contenidos del área sí posee. Además, para evitar confusiones relativas a la identificación de los contenidos, estos autores utilizan el término “prácticas” para aquellas que comparten una serie de similitudes en sus características, como por ejemplo, danzas concretas o cuentos motores, configurándose como las herramientas para que el alumnado alcance los conocimientos o contenidos.

Atendiendo a la conceptualización señalada, las propuestas y prácticas de EC se caracterizan por:

- Deben favorecer un clima adecuado de clase, “un ambiente distendido, agradable, expresivo comunicativo y creativo, que inconscientemente establecerá en los alumnos una sensación de grupo” (Learreta Ramos et al., 2006, p. 46).
- Se deben facilitar una gran variedad de actividades (Ortiz Camacho, 2002) que favorezca un amplio número de experiencias y vivencias satisfactorias.
- Se podrán aprovechar actividades propias de la corriente escénica bajo un tratamiento didáctico adecuado (Ortiz Camacho, 2002).
- De carácter cooperativo, compartiendo, construyendo y disfrutando con los demás, de manera que la competición carece de sentido en este tipo de prácticas (Learreta Ramos et al., 2006).

La clasificación de propuestas de EC varía en función de los criterios utilizados en su organización. Si atendemos a un enfoque más tradicional, las actividades en el ámbito general de la EF se han constituido como el foco central en torno al que giran y se organizan los diferentes aprendizajes (Fernández García, 2002a).

Bajo esta perspectiva, en la literatura consultada encontramos clasificaciones como la de Montesinos Ayala (2004) o la de Motos Teruel y García Aranda (2005). En ambos planteamientos el término empleado es el de ejercicio en vez de propuestas o prácticas, y la distribución en función del tipo que sea, se realiza en base a su intencionalidad dentro de las fases que se deben incluir en el desarrollo de las sesiones de EC en el ámbito educativo. En la Figura 20 se exponen las características que contemplan estos autores.

CLASIFICACIÓN DE EJERCICIOS ATENDIENDO A LAS FASES DE LA SESIÓN DE EC (Montesinos Ayala, 2004, pp. 57-67)			CLASIFICACIÓN DE EJERCICIOS ATENDIENDO A LAS FASES DE LA SESIÓN DE EC (Motos Teruel y García Aranda, 2005, p. 29)	
Fases	Ejercicios que contiene	Características de los ejercicios	Fases	Finalidad de los ejercicios
Exposición de conocimientos técnicos y objetivos de la sesión	Exposición oral Entrega de materiales, fotocopias	Introducen en la sesión y entrega de materiales.	Juego inicial	Puesta a punto, desinhibir, crear un clima propicio para la sesión
Introducción	Eje de introducción. Y calentamiento	Previos al trabajo principal y de preparación física y actitudinal al trabajo posterior	Relajación o masaje	Distensión mental y muscular para conseguir un alto grado de concentración y creación
Dominio Técnico	Eje dirigidos	El profesor determina el desarrollo, fases y tiempo de los ejercicios utilizando la demostración para orientar el trabajo	Respiración	Al tomar conciencia de la respiración se facilita realizar los movimientos con más armonía
Dominio Expresivo-Comunicativo	Eje semiguídos de descubrimiento	Mayor libertad al alumnado por medio de propuestas de improvisación e investigación	Concentración	Fundamental para llevar a cabo cualquier actividad y en todo proceso creativo
Dominio creativo	Eje libres De improvisación y creación	El alumnado improvisa a partir de la propuesta de partida que da el profesor.	Técnica y creatividad corporal	Son los ejercicios del núcleo de la sesión. Tipos de ejercicios: técnicos y lúdicos
Evaluación	Eje de Evaluación. Puesta en común Eje individuales (de creación, de reflexión, de proyección)		Juego dramático	Ejercicio opcional, pero estas actividades son las más adecuadas para trabajar los aspectos técnicos que se han llevado a cabo en la sesión.
			Tipos de sesiones: <ul style="list-style-type: none"> – Monográficas: una misma temática de trabajo en toda la sesión – Misceláneas: mezclan diferentes temáticas 	

Figura 20. Clasificación de prácticas de EC propuestas por Montesinos Ayala (2004) y Motos Teruel y García Aranda (2005). Fuente: Elaboración propia.

Respecto a las características del alumnado, estas ya han sido abordadas en el epígrafe destinado a la fase de diagnóstico del diseño de programas educativos de EC. Además de estos aspectos se han de considerar los elementos que determinan el nivel de dificultad de las propuestas como algo primordial para enfocarlas de la manera más adecuada al alumnado.

En este sentido, autores como Learreta Ramo et al. (2006) o Arteaga Checa, Viciania Garófano y Conde Caveda (1997b) identifican diferentes criterios que deben ser tenidos en cuenta a la hora de determinar el nivel de dificultad en el diseño de las propuestas. En la Figura 21 se expone a continuación la propuesta al respecto de Learreta Ramos et al. (2006).

En definitiva, siguiendo los planteamientos de estos autores, el diseño de secuencias de actividades ha de adaptarse a las características del alumnado atendiendo a la manera en que se desarrolle el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los diferentes criterios de dificultad expuestos habrán de conjugarse de forma adecuada para mejorar la intervención educativa, si bien hay que considerar que algunas propuestas cuentan con un nivel de dificultad en unos aspectos y no en otros.

En la Figura 22 se expone la propuesta planteada por (Arteaga Checa et al., 1997b). Dicho planteamiento se desarrolla asociado a lo que se identifica como actividades de representación.

Criterio	Tipos	Nivel de dificultad
Tipo de movimiento que demanda la propuesta	<p>Movimiento figurativo (representación de realidades o ideas de manera comprensible)</p> <ul style="list-style-type: none">- Movimiento figurativo imitativo (representación fidedigna de la realidad representada)- Movimiento figurativo simbólico (representación a través de rasgos semejantes a la idea referida) <p>Movimiento abstracto (sin intención de representar nada, y solo presta atención a aspectos de forma, calidad, espacio y tiempo. Es el movimiento contrario al figurativo)</p>	<p>De menor a mayor dificultad:</p> <div><p>Movimiento abstracto ▶ Movimiento figurativo imitativo ▶ Movimiento simbólico</p></div> <p>De menor a mayor dificultad en el movimiento abstracto:</p> <div><p>Aspectos concretos y tangibles de conceptos espaciales ▶ Aspectos estructurales del movimiento (formas abiertas, formas cerradas,...)(tensión muscular, calidades del movimiento)</p></div> <p>De menor a mayor dificultad en el movimiento figurativo imitativo:</p> <div><p>Actividades cotidianas ▶ Acciones de mayor abstracción</p><p>Actividades con objetos reales ▶ Acciones con objetos imaginados</p></div>
Definición de la propuesta	<p>Tipo de propuestas (Basada en la clasificación de Famose (1992):</p> <ul style="list-style-type: none">- Definidas- Semidefinidas- No definidas	<p>De menor a mayor dificultad:</p> <div><p>Propuestas definidas ▶ Propuestas semidefinidas ▶ Propuestas no definidas</p></div> <p>De menor a mayor dificultad en la definición de la propuesta planteada desde el “deber” o desde el “poder”.</p> <div><p>Propuesta desde el “poder” ▶ Propuesta desde el “deber”</p></div>
Tema utilizado en la propuesta	<p>Tipo de temas:</p> <ul style="list-style-type: none">- Real (Tipos: concretos o abstractos)- Imaginario	<p>De menor a mayor dificultad:</p> <div><p>Temas concretos ▶ Temas abstractos</p><p>Temas reales ▶ Temas imaginarios</p><p>Tema elegido por el alumnado ▶ Tema impuesto por el docente.(Nota: al ser semidefinida: es más difícil)</p></div>
Grado de protagonismo del ejecutante	<p>En relación al grado de protagonismo del ejecutante al enfrentarse ante el resto de compañeros que actúan en calidad de público</p>	<p>De menor a mayor dificultad:</p> <div><p>Enfrentamiento ante el público junto a otros compañeros ▶ Enfrentamiento ante el público individualmente</p><p>Grupos más numerosos ante el público ▶ Grupos menos numerosos ante el público</p></div>

Implicación del contacto físico	En relación al contacto físico que requiera la propuesta	<p>De menor a mayor dificultad :</p> <p>Propuestas que no requieran contacto físico entre los participantes ▶ Propuestas que requieran contacto físico</p> <p>Contacto intencionado, momentáneo y sin darse cuenta ▶ Contacto deliberado y continuo</p>
Uso del material		<p>De menor a mayor dificultad :</p> <p>Uso de material que centra su atención en él ▶ Sin utilización de material</p>
Uso de la música	En relación a la utilización de la música	<p>De menor a mayor dificultad :</p> <p>Uso de la música para generar movimiento ▶ Uso de la música como base rítmica del movimiento (más desinhibición y posible motivación)</p>
Duración de la propuesta	En relación al tiempo concedido al alumnado en la preparación de la propuesta que se le plantea	<p>De menor a mayor dificultad al trabajar una actividad de investigación:</p> <p>Tiempo suficiente ▶ Demasiado tiempo (provoca aburrimiento y puede desencadenar falta de respuestas)</p> <p>Poco tiempo para preparar la actividad ▶ Ampliación del tiempo a petición del alumnado</p> <p>Mucho tiempo concedido para algunas propuestas del Mundo Externo ▶ Poco tiempo en las mismas</p>
Agrupación requerida	La afinidad entre las personas que trabajan en el mismo grupo (según sean más o menos amigos). También Influye el nivel de protagonismo de los ejecutantes ya comentado	<p>De menor a mayor dificultad :</p> <p>Agrupación con personas conocidas ▶ Agrupación con personas menos conocidas o no conocidas</p>

Figura 21. Aspectos a considerar en el nivel de dificultad de las propuestas. Fuente: elaboración propia basada en Learreta Ramos et al. (2005, pp. 52-60).

Criterio	Tipos	Nivel de dificultad
Grado de desarrollo expresivo exigido en las propuestas	En relación con las representaciones cotidianas y la inclusión o no de sentimientos, emociones o sensaciones	De menor a mayor dificultad: <div> Implicaciones cotidianas (representación de personas, animales, objetos, cosas) ➤ Incorporación a las situaciones anteriores de sentimientos, sensaciones y emociones de lo representado </div>
Utilización de objetos	Consideran los siguientes aspectos: Objeto tratado desde el punto de vista sensorial, objeto que tapa partes corporales , objeto accesorio al cuerpo, sin objeto, utilización de objetos que no empleamos con la función cotidiana de dicho objeto, sino otra, objeto simbólico	De menor a mayor dificultad la utilización de objetos tratado desde el punto de vista sensorial: <div> Descubrimiento de las cualidades físicas del objeto a través de los sentidos ➤ El objeto como elemento de diálogo corporal </div> De menor a mayor dificultad objeto que tapa partes corporales: <div> Cubrir amplias zonas corporales ➤ Destapar los segmentos más distales ➤ Destapar la zona central ➤ Destapar la cara </div> Mayor complejidad que la situación anterior: Objeto que es accesorio al cuerpo: <div> Utilización de objetos para reforzar lo que se pretende caracterizar </div> De menor a mayor dificultad sin utilizar objetos: <div> Transformar parte del cuerpo en objeto. ➤ El cuerpo en su totalidad representa a un objeto concreto ➤ Utilizar objetos inexistentes a través de la imaginación </div> Utilización de objetos con una función diferente a la cotidiana: <div> Se otorga un nuevo uso al objeto utilizado adquiriendo nuevas realidades </div> Objeto simbólico: <div> El objeto es demandado en la representación con las sensaciones y sentimientos provocados </div>
Grupo en el que se realiza la representación	En relación con la exposición ante el resto del alumnado en calidad de público, la composición de los grupos determinada o no por el docente, y el nivel de conocimiento que se tiene frente al público observador	De menor a mayor dificultad : <div> Representación en solitario sin público ➤ Pequeños grupo elegidos por el alumno sin público ➤ Pequeños grupos elegidos por el docente </div> <div> Representar para un público que el alumnado no conoce ◀ El grupo trabaja con público y el espectador es cercano al alumno ◀ Grupos con público del mismo grupo </div>

Adaptaciones de la música	En relación con la utilización de la música, su finalidad específica en la representación, o su realización sin música	<p>De menor a mayor dificultad :</p> <div> <div>La música como apoyo externo sin finalidad específica</div> <div>▶</div> <div>La música como apoyo externo con finalidad específica. Tiene dos vertientes: Carácter neutro (música como acompañamiento) y Música que ensalza la escenificación.</div> </div> <hr/> <div> <div>Sin música (pero que de sensación al público de que se utiliza la música sin utilizarla realmente. Los movimientos han de ser muy armónicos)</div> <div>◀</div> <div>Tipos de música en función de su estructura: Estructura musical cerrada (ritmo constante, pulso uniforme) y Estructura musical abierta (ritmo no regular)</div> </div>
Grado de responsabilidad del alumno en la actividad	En relación con la autonomía otorgada al alumnado	<p>De menor a mayor dificultad:</p> <div> <div>El alumnado realiza lo que plantea el profesor sin eliminar la propia creatividad personal</div> <div>▶</div> <div>Mayor autonomía en el alumnado: Actividad de iniciativa y organización propia del alumno</div> </div>
Grado de utilización del lenguaje	En relación con la utilización del lenguaje verbal en la representación.	<p>De menor a mayor dificultad :</p> <div> <div>Uso del lenguaje verbal</div> <div>▶</div> <div>Disminución del uso del lenguaje verbal</div> </div>
Papel del animador	Vinculado a las características que ha de asumir en el proceso de enseñanza-aprendizaje	Facilitar situaciones para aumentar el interés y las buenas relaciones aconsejando en cada momento en vez de dirigir y proponiendo temas amplios que den cabida a las diferentes motivaciones

Figura 22. Aspectos a considerar en la dificultad de las actividades de representación. Fuente: elaboración propia basada en Arteaga Checa et al. (1997b, pp. 43-57).

En la siguiente Figura, se puede observar la relación existente entre las dos clasificaciones expuestas.

Criterio Clasificación de Learreta Ramos et al. (2006)	Relación entre ambas clasificaciones	Criterio Clasificación de Arteaga Checa et al. (1997b)
Tipo de movimiento que demanda la propuesta	←→	Grado de desarrollo expresivo exigido en las propuestas
Definición de la propuesta	←→	Grado de responsabilidad del alumno en la actividad
Grado de protagonismo del ejecutante	←→	Grupo en el que se realiza la representación
Agrupación requerida	←→	
Uso del material	←→	Utilización de objetos
Uso de la música	←→	Adaptaciones de la música
Tema utilizado en la propuesta		Grado de utilización del lenguaje
Implicación del contacto físico		
Duración de la propuesta		

Figura 23. Relación entre las clasificaciones en torno a la dificultad de las propuestas de EC. Fuente elaboración propia basada en Learreta Ramos et al. (2006) y Arteaga Checa et al. (1997b).

El diseño de las actividades condiciona en gran medida la participación posterior del alumnado, así como su comportamiento respecto a la implicación en las propuestas encomendadas (Pieron, 1999). De los elementos que el profesorado es directamente responsable (Pieron, 1999), se encuentran vinculados al diseño de las tareas propuestas respecto a los siguientes aspectos:

- El nivel de dificultad de la tarea propuesta y su adecuación a las habilidades del alumnado.
- La presentación la tarea. Referenciando a investigaciones desarrolladas por Tousignant y Siedentop (1983), se advierte que si se realiza explícitamente, los alumnos se encontraban más centrados en la tarea a realizar que cuando se realizaba implícitamente.
- El tipo de responsabilidad adoptado por el docente, aspecto que lleva consigo que cuando este marca un objetivo concreto y claramente definido una cantidad importante del alumnado se implica en mayor medida en la actividad.
- La forma y control ejercicio, considerado como la intervención del docente ante la actividad realizada por el alumnado, pudiendo ser desde una observación pasiva hasta una observación en la que se ofrece retroalimentación.

Los tres primeros aspectos anteriormente señalados se encuentran vinculados directamente con las decisiones que ha de tomar el docente en la fase de diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que el último aspecto es un elemento que aparece en la fase interactiva del proceso (y que por tanto se desarrollará posteriormente).

Cabe decir también por otro lado la fuerte vinculación existente entre los elementos planteados por Pierón (1999) con las clasificaciones que se han presentado de Learreta Ramos et al. (2006) y Arteaga Checa et al. (1997b) en torno al tratamiento progresivo en el planteamiento de las actividades y propuestas atendiendo a la dificultad de las mismas. Estas relaciones quedan constatadas en los siguientes aspectos:

- En relación con el nivel de dificultad, en ambas clasificaciones de forma intrínseca se contemplan los diferentes niveles de complejidad de las actividades que deberán ser considerados por el profesorado en función de las características del alumnado y su nivel de habilidad.
- Respecto a cómo es presentada la tarea, en la clasificación de Learreta Ramos et al. (2006) de forma específica se hace mención al criterio del grado de definición de la tarea desde la perspectiva del docente.
- Por otro lado, el tipo de responsabilidad adoptado por el docente en la clasificación de Arteaga Checa et al. (1997b), se realiza a través de la perspectiva del alumnado con lo que denominan grado de responsabilidad del alumno en la actividad.

Estos dos últimos puntos señalados guardan entre sí una estrecha relación puesto que en definitiva, cuanto más definida sea la tarea, menos responsabilidad se concede al alumnado en la toma de decisiones respecto a la misma y viceversa.

- Finalmente, la forma y el control ejercicio, si bien forma parte de la fase interactiva, es posible que de forma previa puede el docente pueda tomar decisiones al respecto.

Se ha desarrollado hasta ahora en este apartado el diseño de actividades dirigidas al alumnado, no obstante, el docente en el desempeño de sus funciones al diseñar y desarrollar las unidades didácticas y las sesiones debe llevar a cabo una serie de actividades. Estas pueden ser muy variadas, como por ejemplo: la elaboración de apuntes, apoyarse en las tecnologías de la información (incluso creando programas para la gestión de sus propias tareas o la elaboración de material de apoyo al alumnado), organizar actividades extraescolares o realizar investigación e innovación (Viciano Ramírez, 2002).

El tratamiento innovador de los procesos de enseñanza-aprendizaje del que ya se ha hablado anteriormente, no requiere unos niveles de exigencia altos para el profesorado, simplemente es necesaria una modificación en la actitud y atender a las necesidades individuales y grupales del alumnado (Castañer Balcells y Trigo Aza, 1995).

En los trabajos de Álvarez Barrio y Bielons Sztutwojner (2003) puede apreciarse el interés mostrado por el uso de materiales de trabajo para afianzar el tratamiento de la EC como asignatura en el ámbito universitario. Dicho material didáctico específico fue diseñado por el profesorado que la imparte y exponen las ventajas e inconvenientes encontrados para validar su eficacia como instrumentos de trabajo. En concreto, se trataba de fichas de diseño de actividades de enseñanza, fichas de observación, diarios, fichas de observación de gestos, videoclips y fichas de análisis del currículo educativo.

Otro ejemplo representativo en torno al desarrollo de actividades extraescolares es la experiencia presentada por Fernández Díez y Guerra (2003) desarrollada a partir de la creación de un grupo de EC de alumnos de diferentes especialidades. La propuesta surge con la intención de experimentar, ampliar y aprender de manera alternativa a las clases formales. Para ello se realizó una actuación de carácter público en la Escuela de Magisterio y se tomaron datos para conocer las impresiones de los asistentes. Los resultados fueron muy positivos demostrándose la posibilidad de trabajar la EC desde diferentes áreas (Fernández Díez y Guerra, 2003).

- ***Aspectos metodológicos, organizativos y recursos necesarios***

La EC en la actualidad se encuentra en un momento en el que se están gestando nuevos modelos de enseñanza y una didáctica específica (Coterón Lopez y Sánchez Sánchez, 2013). No obstante, se da una situación contradictoria, ya que por un lado, en los últimos años se ha producido una mayor predisposición hacia las actividades de EC así como una mayor concienciación de lo que aportan al desarrollo integral del alumnado, pero por otro lado, a menudo el docente se siente inseguro y con miedos a la hora de llevarlos a la práctica ya que es frecuente el desconocimiento de la implementación adecuada del proceso de enseñanza-aprendizaje, de las técnicas, y en general, de los recursos didácticos y metodológicos (Coterón López, 2003).

Estas circunstancias quedan claramente reflejadas en el estudio multicaso de Archilla Prat y Pérez Brunicard (2003) realizado a profesorado de Educación Secundaria, en el que se detecta

que el profesorado considera que la EC tiene la misma importancia que el resto de bloques de contenidos pero le conceden menos tiempo y desconocen sus contenidos y la forma en que han de abordar progresiones de enseñanza adecuados. Asimismo, manifiestan una la carencia de recursos didácticos e incluso sienten ciertos temores a perder el control de la clase, aspecto motivado por la metodología utilizada basada en la creatividad.

Otro ejemplo ilustrativo es el estudio de Montávez Martín (2012) realizado a docentes de Educación Primaria en el que, entre otros aspectos, también se concluye que este es el bloque de contenidos que les resulta más difícil y, por lo tanto, menos motivante. Manifiestan temor al tratarse de metodologías abiertas, así como inseguridad, potenciada por el desconocimiento. Asimismo, reconocen que los estilos de enseñanza más empleados para esta área son los socializadores, participativos y creativos, pero a su vez y de forma contradictoria, afirman no emplear actividades creativas, expresivas ni las sugeridas por su alumnado.

La realidad es que la EC ha estado desprovista de una fundamentación didáctica propia, carencia que ha provocado que un alto número de docentes haya trabajado de una manera intuitiva (Coterón Lopez y Sánchez Sánchez, 2013). La evolución de este ámbito presenta ciertos paralelismos con la evolución de la EF; esta última tomó inicialmente como referentes didácticos los modelos de enseñanza procedentes del ámbito de entrenamiento deportivo hasta la década de los ochenta del siglo anterior en donde se comienza a adaptar a un modelo educativo (Coterón Lopez y Sánchez Sánchez, 2013).

La EC, sin embargo, se ha apoyado fundamentalmente en las artes escénicas y las técnicas corporales como modelos de referencia metodológicos y se ha ido modelando a partir de lo que se ha tomado prestado de estas disciplinas (Coterón Lopez y Sánchez Sánchez, 2013). En este sentido uno de los aspectos que constituyen esta nueva realidad se ha generado por la fusión, la integración y la reelaboración de disciplinas y técnicas ligadas al cuerpo y al movimiento creativo y expresivo (Rodríguez Terrón, 2006b).

La elección del método de enseñanza da respuesta al “¿cómo enseñar?” (Delgado Noguera, 1991). La selección adecuada de los procedimientos metodológicos de enseñanza son factores determinantes para alcanzar procesos de enseñanza-aprendizaje enriquecedores y que produzcan realmente aprendizajes en el alumnado (Sánchez Bañuelos, 1992). Para conseguir estos logros es necesario que los modelos y metodologías, respaldadas por el estilo de

enseñanza, sean coherentes con los diferentes elementos que configuran los procesos educativos.

Por lo tanto, y con el objeto de exponer cuáles son las tendencias actuales en materia de metodologías y didácticas desde la EC, a continuación se muestran las características principales de los elementos que configuran la intervención didáctica y cómo son trabajados desde este ámbito educativo.

- ***Estilo de enseñanza***

El estilo de enseñanza establece la manera en que se desarrollan las diferentes interacciones entre los elementos personales del proceso de enseñanza-aprendizaje y se configura como eje vertebrador, manifestándose a partir de las decisiones (preactivas, interactivas y postactivas) del proceso de intervención didáctico (Delgado Noguera, 1991).

En el ámbito de la EC, los estilos creativos son los más adecuados (Montávez Martín, 2012) ya que la tendencia en esta área se dirige al uso de una pedagogía creativa o de indagación, que no se basa en la repetición de movimientos y gestos sino que promueve la investigación y creación por parte del alumnado (Cuéllar Moreno, 2008). Esta metodología debe ser impartida alejada de la herencia tradicional, es decir, prescindiendo de la reproducción de modelos de ejecución por parte del alumnado (Learreta et al., 2005).

Coterón López y Sánchez Sánchez (2013) presentan algunas orientaciones metodológicas con la intención de arrojar luz a la enseñanza de los contenidos de EC, exponiendo que el estilo más idóneo es el denominado estilo de enseñanza de descubrimiento divergente, que es aquel que provoca en el alumnado múltiples respuestas ante una situación o cuestión generadas a partir de operaciones cognitivas concretas. El tipo de respuesta que inicialmente aporta el alumnado inicialmente es conocida, pero progresivamente, y tras la exploración de movimientos, se cruzará el umbral de descubrimiento dando paso a la creación de nuevas producciones.

Estos mismos autores proponen un estilo de enseñanza alternativo al estilo creativo tradicional estructurado en cuatro fases (preparación, incubación, iluminación y verificación), ya que sostienen que dichas etapas no pueden llevarse a la práctica de manera lineal. De este modo, optan por reducir las fases a tres, identificadas como de exploración, elaboración y exposición, y bautizan su propuesta como Modelo 3E (Sánchez y Coterón, 2012). A

continuación se presentan brevemente las características principales de cada una de estas fases:

- En la fase de Exploración, el alumnado experimentará y explorará el cuerpo en movimiento a partir de actividades sencillas y accesibles e imágenes sugerentes, propuestas de forma lúdica. Inicialmente el alumnado tenderá a reproducir por imitación aquello que conoce, hecho que ha de permitirse como punto de partida, para posteriormente plantearle la búsqueda de nuevas formas de hacer, lo que provocará que progresivamente se desvíe de la reproducción de modelos a imitar. Finalmente, se realizará una puesta en común en grupos para compartir lo experimentado.
- En la segunda fase, denominada de Elaboración, a partir de la observación del otro y la experiencia conjunta, se creará un ambiente enriquecido con nuevos consensos de los nuevos hallazgos motrices.
- Finalmente, en la fase de Exposición, de manera organizada y bien estructurada, cada grupo expondrá al resto de compañeros de clase las producciones elaboradas.

Otro modelo para la enseñanza de la EC es el Modelo Natural Evolutivo propuesto por Montesinos Ayala (2004) y que se inspira en la evolución natural del aprendizaje seguida en la infancia, aunque de forma dirigida. Se basa en incorporar en este proceso “el descubrimiento de nuevas técnicas, expresiones y sentimientos que en la mayoría de los casos fueron deformados o excluidos en nuestro aprendizaje infantil” (p. 41). No se utiliza un modelo único de actuación, sino que las propuestas se adaptan al nivel de evolución concreto del alumnado. El citado modelo se estructura en tres etapas (inicial, media y final), que evolucionan con el modelo de búsqueda del discente y que a continuación se exponen de forma sintética.

- En la etapa inicial, bajo una actitud directiva y de participación del docente, se busca la integración del alumnado en grupos de trabajo y la reducción y eliminación de miedos y bloqueos.
- En la etapa media se guía el trabajo que, progresivamente, será más libre y se estimulará la imaginación y la variación ante las propuestas dadas. Además, se pretende que se mantenga la misma ilusión por el trabajo, alejándose de la necesidad de seguir modelos y que el alumnado descubra la improvisación e investigación del movimiento.
- Finalmente, en la última etapa, el docente no participará físicamente y se limitará a dar pautas, consignas de trabajo, explicaciones y sugerencias, todo ello con la intención de acercar al alumnado fórmulas que estimulen su capacidad creativa,

ahondando en los elementos expresivos de la comunicación corporal. La dificultad de esta fase reside en la integración de los conocimientos técnicos en el proceso creativo-expresivo-comunicativo.

Desde otra perspectiva, y con la intención de estimular la capacidad creativa en el alumnado, existen otros planteamientos metodológicos para abordar los contenidos de EC, siendo de destacar el denominado Método por Proyectos y el conocido Aprendizaje Cooperativo. Ambas metodologías aparecen de forma muy sutil en la bibliografía vinculada a la EC, si bien a continuación se exponen brevemente. Estos aspectos se detallarán en mayor medida en el apartado destinado a las teorías que sustentan la metodología WQ, al disponer esta última de un mayor número de referencias teóricas.

Sánchez (2008) sugiere y anima a utilizar el Método por Proyectos en el ámbito de la EC, ya que permite acercar al alumnado una propuesta en la que tendrá que utilizar la resolución de problemas a partir de la acción e intervención cognitiva, participando activamente de forma individual y colectiva mediante un proyecto cooperativo. Se distinguen dos fases bien diferenciadas en la aplicación del Método por Proyectos para los contenidos expresivo-corporales (Sánchez, 2008):

- La primera fase es la que se desarrolla en el aula, identificándose a su vez tres etapas: una inicial y de presentación de los objetivos de la propuesta; la segunda, destinada a la elección del tema, en la que es fundamental la toma de decisiones de este aspecto por parte del alumnado; y una tercera etapa, dirigida a estructurar la organización de las sesiones. En esta última etapa, una vez asignados los roles a asumir por cada participante, el docente distribuirá el trabajo por objetivos a través de las diferentes sesiones.
- En la segunda fase del Método por Proyectos se representarán los trabajos realizados, compartiendo con otras personas el producto creativo elaborado.

Bajo este planteamiento, el alumnado que muestra una actitud positiva, con un alto interés, realizará un mayor esfuerzo en la propuesta, asegurando a su vez el desarrollo de diferentes habilidades transferibles a su vida cotidiana, tales como la planificación, organización, ejecución y control.

Por otro lado, el Aprendizaje Cooperativo se basa en la enseñanza en “pequeños grupos, generalmente heterogéneos, en los que los alumnos trabajan juntos para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás” (Velázquez Callado, 2010, p. 22). De los pocos estudios que

existen al respecto vinculados específicamente a la EC, encontramos el de Linda Yoder en 1993 en el que utilizando esta estructura de aprendizaje para la danza se concluyen mejoras en el alumnado para elaborar, progresar y valorar los movimientos realizados, potenciar estrategias de trabajo en grupo, garantizando que todos los miembros del grupo trabajen y se incremente el aprendizaje (Yoder, 1993 en Velázquez Callado, 2010, p. 82).

Otro ejemplo es la experiencia de Campos Mesa, Castañeda Vázquez y Garrido Guzmán (2011) con alumnado de 1º de la ESO, en la que a través del aprendizaje cooperativo y el trabajo de las emociones y la danza por medio de la EC, se muestra la adquisición de competencias emocionales del alumnado que son transferibles a la vida cotidiana, así como la mejora del trabajo en equipo y las interacciones sociales, aceptando las opiniones del resto de compañeros. De la misma manera, reconocen en los discentes la adquisición de estrategias que favorecen la comunicación verbal y corporal, identificando las emociones, así como los sentimientos propios y del resto, elementos que son básicos dentro de la educación emocional.

Los modelos descritos hasta ahora poseen una identidad claramente definida al adoptar un nombre propio identificativo y una configuración organizada y estructurada sistemáticamente. No obstante, existen también otros autores cuyos esfuerzos han contribuido enormemente a perfilar las diferentes piezas clave que configuran los estilos de enseñanza dentro del ámbito de la EC.

En los siguientes párrafos se expone el desarrollo de estas piezas que, siguiendo a Delgado Noguera (1991), se identifican como los diferentes elementos clave que configuran los estilos de enseñanza en función de cómo sean combinados en cualquier acto didáctico, teniendo en cuenta que el estilo que el docente adopte, tendrá una clara repercusión en la manera de proceder con el alumnado. De manera concreta, en los siguientes párrafos se abordarán los conceptos de técnica de enseñanza, estrategia en la práctica, recursos didácticos, interacción de organización y control e interacción socio-afectiva, entendidos como los componentes que perfilan el estilo de enseñanza.

- ***Técnica de enseñanza***

Se entiende por técnica de enseñanza la manera en que el docente transmite lo que se quiere enseñar desde el punto de vista comunicativo (Delgado Noguera, 1991). Arteaga Checa et al. (1997b) afirman que ha de utilizarse la técnica de enseñanza por indagación, si bien ha de

seguirse una progresión en función del grado de emancipación del alumnado, su edad y el tipo de tarea solicitada. Además, sostienen que la información inicial de las propuestas ha de evitar ser estereotipada y cerrada puesto que provocaría que el alumnado responda de una única manera, coartando así su creatividad. Por el contrario, el profesorado deberá estimular, sugerir, orientar, valorar y proponer soluciones, manteniendo en todo momento el mayor protagonismo del alumnado.

En esta misma línea, Learreta Ramos et al. (2006), también son partidarios de no utilizar modelos de ejecución a seguir, puesto que aumenta la dificultad e inseguridad del alumnado. Asimismo, señalan que la información inicial ha de darse con entusiasmo, manteniendo una capacidad de empatía que permita comprender las emociones de los receptores en todo momento.

Torrents y Castañer (2009) y Torrents Martín (2012) identifican como consignas aquellas instrucciones que el docente ofrece al alumnado en la información inicial y conocimiento de los resultados, distinguiendo varios tipos:

- Las que describen la acción motriz que el alumnado tendrá que realizar y que pueden ser abiertas o cerradas
- Las que se apoyan en una metáfora a partir de la presentación de una imagen mental planteada por el docente, y que se presentan para facilitar al alumnado las acciones motrices a las que se quiere llegar gracias a su gran capacidad de evocación sensorial e imaginativa.
- Las que a través de una demostración motriz facilitan al alumnado poder reproducir el modelo (consigna cerrada), o bien que la acción propuesta pueda ser modificada (propuesta abierta).
- Además, incluyen como derivadas de las anteriores otro tipo de consignas como las basadas en emociones, en conceptos o ideas.

Por otro lado, el feedback o conocimiento de los resultados debe ofrecer seguridad, reforzar el aprendizaje, respetar las producciones, informar para mejorar los procesos, así como reconocer los esfuerzos, ya que en muchas ocasiones la falta de aprendizaje viene motivado por las barreras psicológicas y bloqueos que impiden al alumnado desviarse de los patrones motores convencionales.

Montesinos Ayala (2004) y Sánchez y Coterón (2012), desde sus respectivos modelos, ya comentados anteriormente, hacen alusión a estos aspectos. Montesinos Ayala (2004) propone

la intervención del docente con un planteamiento más directivo en la etapa inicial, para intervenir guiando de forma más libre en la etapa media, y limitándose en la etapa final a dar pautas, consignas, explicaciones, sugerencias y a hacer observaciones. Respecto al feedback, en la fase de la sesión que denomina de ejercicios dirigidos y destinada a este fin, considera que se debe dar a nivel individual para encauzar la propuesta dada por el discente sin distraer al resto ni amonestar a quien se corrige. En cambio, y con la intención de mejorar el rendimiento de trabajo, opinan que las sugerencias son adecuadas tanto a nivel individual como grupal. También en la fase de la sesión de ejercicios semiguidados o de descubrimiento se puede reconducir la improvisación o estimular si es necesario. Finalmente, también en la fase de ejercicios libres de improvisación y creación, el docente puede sugerir y hacer juicios de valor ante las respuestas observadas.

Sánchez y Coterón (2012) reconocen que existe una utilización extendida del movimiento estereotipado o de tipo técnico, tales como bailes de salón, mimo o acrosport. En su posición al respecto manifiestan que la técnica en EC debe facilitar el proceso creativo del alumnado, pero nunca como fin en sí mismo. Identifican asimismo dos tipos de motricidad, reproductiva y propositiva, cuyas características se reflejan en la Figura 24.

	Motricidad reproductiva	Motricidad propositiva
Proceso de aprendizaje	Ejecución correcta del modelo propuesto. Satisfacción por la ejecución.	Ejecución novedosa, propia de cada individuo. Satisfacción por el hallazgo
Producto obtenido	Ejecución conforme a las reglas establecidas. Éxito: resultado	Propuesta original como respuesta a la tarea planteada. Éxito: satisfacción personal, valoración de los compañeros

Figura 24. Motricidad reproductiva frente a motricidad propositiva (Sánchez y Coterón, 2012, p. 41).

Siguiendo con los planteamientos de Sánchez y Coterón (2012) asociados a su modelo, en la etapa de Exploración han de plantearse propuestas abiertas, admitiendo la posibilidad de uso de la reproducción de lo conocido fomentando la iniciativa y espontaneidad, así como la búsqueda de nuevas formas de hacer con preguntas que lo inciten. En la fase de Elaboración,

en función de las respuestas del alumnado, se propondrá un determinado encuadre en relación a elementos corporales, espaciales y temporales y se limitará el tiempo de trabajo para su preparación como orientación fundamental para que el alumnado se organice. En la fase de Exploración, se comparte el producto elaborado con el resto de compañeros y se reflexiona sobre él, teniendo en cuenta la posibilidad de que las conclusiones a las que se lleguen de estas reflexiones, puedan configurarse como punto de partida de un nuevo proceso creativo.

- ***Estrategia en la práctica y recursos didácticos***

La estrategia en la práctica es la manera en que el docente establece la progresión de lo que se pretende enseñar (Delgado Noguera, 1991). Se cree conveniente no reiterarse en este concepto pues se ha desarrollado ampliamente en apartados que ya han sido tratados anteriormente en el presente trabajo. Por este motivo nos limitaremos simplemente a señalar aquellos epígrafes a los que se hace alusión para facilitar al lector su ubicación evitando duplicar la información.

En el epígrafe destinado al diseño de las actividades de enseñanza, las clasificaciones en torno al nivel de dificultad de actividades y propuestas expuestas por Learreta Ramos et al. (2006) o Arteaga et al. (1997b) dejan claro los elementos que se deben considerar y el tratamiento de las progresiones de su enseñanza, y de igual manera la estructuración de actividades propuestas por Montesinos Ayala (2004) y la de Motos Teruel y García Aranda (2005) y su progresión en los momentos de la sesión que identifican.

En el apartado destinado al tratamiento de la temporalización y desde la propuesta de Learreta Ramos et al. (2006) se expusieron también los diferentes elementos de secuenciación a atender en las diferentes progresiones como los contenidos de EC, el momento en el curso en el que se plantea la propuesta, así como el número de contenidos implicados en la misma.

Finalmente, los modelos didácticos planteados por Montesinos Ayala (2004) y Sánchez y Coterón (2012), también ofrecen información respecto a la estrategia en la práctica.

A estos aspectos se ha de añadir la importancia que tiene en el diseño el tratamiento para atender a la diversidad, la interdisciplinariedad y el trabajo de temáticas transversales, pues se trata de aspectos que tienen una relación directa con el diseño de estrategias didácticas y

resulta imposible realizar sin que estén conectadas de forma precisa con nuestra área (Villada Hurtado, 2003b).

Por otro lado, también en epígrafes anteriores se han hecho alusiones relativas al trabajo interdisciplinar y a las temáticas transversales desde la perspectiva del currículo LOE bajo el término de valores. Respecto a la atención a la diversidad, Alegre de la Rosa (2008), defiende la gran aportación que desde la educación para la Expresión y la Comunicación corporal se puede realizar, atendiendo a la gran diversidad del alumnado que nos podemos encontrar. En su artículo “Los gestos y movimientos de la diversidad” se ofrece un gran número de orientaciones para prestar una correcta atención al alumnado con dificultades visuales, auditivas, motóricas, con trastornos o dificultades de aprendizaje, con bajas capacidades para aprender, con altas capacidades, con trastornos de conducta, de personalidad, con autismo, con enfermedades crónicas, con necesidades, derivadas de la marginación social y perteneciente a minorías étnicas (Alegre de la Rosa, 2008).

En relación con los recursos didácticos y tomando de nuevo como referencia a Delgado Noguera (1991) quien los define como artificios utilizados puntualmente en el proceso de intervención educativa facilitando la comunicación y refiriéndose a la forma de comunicar, a la manera de organizar la enseñanza en determinados momentos de su progresión e incluso al empleo de determinado material. A continuación nos detendremos en estos aspectos a excepción del último que será desarrollado en el epígrafe destinado a los Recursos.

La selección de los recursos didácticos atenderá a las intenciones perseguidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Arteaga et al., 1997b). Respecto a la manera que tiene el docente para comunicar, y con la intención de motivar al alumnado para aumentar su interés, incentivar su participación y mejorar su capacidad creadora, son herramientas valiosas los recursos personales y la propia voz del docente (Montesinos Ayala, 2004), siendo clave para favorecer las interacciones positivas entre los discentes el empleo del tono de voz adecuado (Learreta Ramos et al., 2006).

- ***Interacción de organización y control***

La interacción de organización y control del aula se configuran como un aspecto muy relevante en la gestión del desarrollo de las sesiones de EC. En este sentido lo manifiesta (Coterón López, 2003) cuando afirma, refiriéndose tanto a la organización del grupo como a la forma en que se presentan las tareas, que “no pueden seguir las pautas metodológicas que caracterizan a otros

contenidos –como condición física o deportes colectivos- que, esos sí, tienen un amplio desarrollo en la formación docente y permiten al profesor enfrentarse a la tarea con una seguridad en los recursos a utilizar” (p. 358).

Las decisiones adoptadas por el docente respecto al diseño de la intervención educativa, además de la selección y organización de contenidos, los tiempos y otros aspectos que ya han sido abordados, contemplarán la determinación sobre la organización y distribución de espacios, recursos y criterios de agrupamientos de los discentes, así como los papeles a asumir por el alumnado y el docente, entre otros aspectos (Cuéllar Moreno, 2008).

En los siguientes párrafos se abordarán estos aspectos señalados por la autora citada a excepción de los papeles asumidos por los protagonistas durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje que serán tratados en el epígrafe posterior destinado al desarrollo de la interacción socio afectiva por estar estrechamente vinculado a ella.

Con respecto a la selección y utilización de espacios en el ámbito de la EC, Learreta Ramos et al. (2006) consideran como más adecuados aquellos que dispongan a ser posible de una sala cerrada que facilite el trabajo independiente y confortable sin que tenga que compartirse con otros grupos de clase. Como condiciones más idóneas estas salas han de ser diáfanos, con espejos, pavimentos cálidos, sistema de megafonía o iluminación regulable, entre otros aspectos (Learreta et al., 2006).

Por otro lado, también existe la posibilidad de llevar a cabo propuestas expresivo-corporales en contextos diferentes al aula habitual. Ejemplo de ello son los trabajos de propuestas expresivo-corporales dirigidas a alumnado universitario en concreto en un entorno urbano (Navajas Seco y Rocu, 2014; Rocu Gomez y Navajas Seco, 2013). Además, también se puede considerar la posibilidad de que el alumnado realice tareas para casa, es decir, fuera del horario lectivo (Viciano Ramírez, 2002).

Centrándonos en la gestión de los recursos materiales en EC, resulta fundamental en este ámbito por varios motivos. Por un lado, su presencia es fundamental a nivel normativo en Educación Primaria, pero en todos los niveles se configuran como herramientas muy interesantes para la adquisición de aprendizajes.

Existen diferentes clasificaciones de recursos en el ámbito de la EF que estructuran los diferentes tipos de materiales que se emplean en el área (Blández Ángel, 2005; Molina, Devís y Peiró, 2008). Las clasificaciones dirigidas al trabajo de la EC ilustran de forma más específica los recursos materiales que le son propios para tal fin.

La propuesta de Learreta Ramos et al. (2006), tal y como indican, complementando la clasificación de materiales propuesta por Blández en 1998 y ampliándola al añadir los materiales específicos de EC. Los citados autores contemplan los pertenecientes al “baúl de caracterización” en los que se incluyen aquellos elementos que permiten variar la imagen por medio de complementos, tales como disfraces, pelucas, pinturas, etc. Y además, también incluyen el material de uso tradicional de EF, el diseño y construcción de materiales por el alumnado, e incluso, el propio mobiliario escolar, así como el aprovechamiento de materiales como imágenes, textos o cómics.

Brozas Polo (1995) distingue, atendiendo a la procedencia de estos materiales, los siguientes: objetos personales, cotidianos, didácticos, artísticos y contruidos. Los objetos personales, caracterizados por la vinculación afectiva con su dueño; los objetos cotidianos favorecen situaciones en las que se pone en funcionamiento la imaginación; los objetos didácticos son los que tradicionalmente se han considerado como específicos del área de EF; los objetos artísticos, que guardan relación con el “baúl de caracterización” de la clasificación de Learreta Ramos et al. (2006). Finalmente, los objetos contruidos son aquellos elaborados por el propio alumnado.

La decisión sobre el tipo de agrupamientos del alumnado conllevaba valorar diferentes elementos que deberán ser acordes a las intenciones pedagógicas. Los elementos en cuestión, son: el número de participantes, el grado de protagonismo en la exposición ante el resto de compañeros, la relación de afinidad entre los miembros del grupo y la responsabilidad para decidir las personas que configurarán cada uno de los grupos.

Si se considera el número de participantes que lo integran este podrá variar de unas situaciones a otras. Coterón López (2003) contempla la puesta en práctica de las tareas de forma individual, en parejas y grupal, pero lo realiza asociado al concepto que denomina “foco”. El autor explica este término parafraseando a Poulter (1996) referido al nivel de consciencia que tiene el alumnado respecto a ser observado por un público, entendiendo como público al espectador que observa y al resto de compañeros. Este concepto también fue

tomado por Learreta Ramos et al. (2006) bajo la denominación de grado de protagonismo del alumnado en la propuesta (individual, grupos pequeños y grupos más numerosos), y que también está presente en la clasificación de Arteaga et al. (1997b) cuando se refieren a la exposición del alumnado no solo ante la exposición delante del resto del grupo en solitario, pequeños grupos o grupos mayores, sino también ante el nivel de familiarización y conocimiento que tienen frente al público observador.

La relación y afinidad entre los componentes del grupo es tomada en cuenta por Learreta Ramos et al. (2006) en su clasificación, y la decisión para distribuir a los participantes en función de si esta es tomada libremente por el alumnado o bien por el docente es reflejada en la clasificación de Arteaga Checa et al. (1997b).

De forma prioritaria, la organización del alumnado en el trabajo de la EC se debe realizar a partir de propuestas cooperativas, pero sin perder la individualidad de cada uno de los alumnos (Learreta Ramos et al., 2006). No obstante, al considerar el enfoque y la intención educativa de la propuesta que será presentada al alumnado, esta organización podrá adoptar diferentes formas, tal y como se ha dejado reflejado.

Por otra parte, también hay que considerar que la disposición grupal en algunas ocasiones corre el riesgo de propiciar que la carga del trabajo entre los diferentes miembros del grupo no sea homogénea. Este hecho es constatado por Álvarez Barrio y Bielons Sztutwojner (2003) en una experiencia con alumnado universitario, en cuyo análisis contemplan este aspecto como una desventaja.

- ***Interacción socioafectiva***

La interacción socioafectiva que se produzca en el desarrollo de las clases de EC determina enormemente el éxito de que las intenciones educativas se materialicen. La gestión en el aula de este aspecto es responsabilidad del profesorado y lógicamente se produce en la fase en la que se lleva a cabo la intervención educativa. No obstante, en el diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje el profesorado ha de tener presente las premisas básicas para que esta interacción se lleve a cabo bajo las intenciones deseadas.

La interacción socioafectiva está condicionada por el estilo de enseñanza utilizado y el clima de aula que se genere, de forma que se favorezcan las relaciones sociales entre su figura y el alumnado, y entre el alumnado entre sí (Cuéllar Moreno, 2008). El papel que ha de asumir se

manifestará a través de la actitud que adopte, intentado crear un clima positivo y de confianza por medio de pautas que conduzcan al alumnado hacia una mayor autonomía (Learreta Ramos et al., 2006). Esta emancipación del alumnado también es considerada por Montesinos Ayala (2004) cuando contempla en su Método Natural Evolutivo que la actitud directiva del docente, junto a la de su participación, decrecerá en la fase intermedia para adquirir progresivamente actitudes que orienten y guíen el trabajo del alumnado de manera que goce de una mayor libertad.

El docente ha de mantener una actitud de respeto y tolerancia hacia el alumnado favoreciendo las relaciones interpersonales y la cooperación, provocando el disfrute de las prácticas expresivo-corporales que se realicen, y manteniendo en todo momento una actitud de implicación y entusiasmo, mostrándose cómo es con naturalidad, e incluso, mostrando una disposición próxima al papel de animador (Learreta Ramos et al., 2006). De hecho, existen varias investigaciones que constatan que el profesorado cuyo trato con el alumnado es humano, afectuoso o se muestra disponible hacia él, logra unos niveles de éxito educativo mayores (Cuéllar Moreno, 2008).

El papel del alumnado en el proceso educativo ha de ser activo y participativo, características que sientan las bases de la denominada pedagogía no directiva, del descubrimiento o del ambiente (Blández Ángel, 2003). Desde este planteamiento, se genera una implicación del discente ubicada en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, en cuyos roles gozan de autonomía y libertad en la toma de decisiones y generación de movimientos, de manera que vayan construyendo sus propios aprendizajes a su ritmo personal (Ibídem, 2003).

Tal y como afirman Learreta Ramos et al. (2006), los discentes han de encontrarse cómodos entre sí, manteniendo buenas relaciones, respeto y cohesión dentro del grupo. En palabras textuales dichos autores señalan lo siguiente:

En las clases de EC el alumnado se conoce a sí mismo a través de su relación con los demás, a través de cómo se siente con ellos, de cómo hacen sentir, etc. El grupo le permite adquirir nuevas maneras de pensar, de sentir, de relacionarse; pero todo ello dentro de un contexto interpersonal donde haya confianza y respeto, donde el alumno se sienta seguro y protegido por el grupo (p. 79).

Las relaciones que se generen entre el alumnado, la sensación de integración dentro del grupo, así como el estado personal individual condicionan la participación en la tarea (Coterón López, 2003). Resulta imprescindible que el alumnado se sienta a gusto dentro del grupo para participar en las actividades de EC de una forma desinhibida, espontánea y aperturista (Ortiz Camacho, 2002), ya que en el seno del mismo se configura el espacio más idóneo para intercambiar experiencias de carácter afectivo y emocional, actuar y reflexionar, todo ello fruto de las diferentes situaciones que se generan y que, en definitiva, enriquecen los aprendizajes (Learreta Ramos et al., 2006).

Los planteamientos metodológicos que se han expuestos repercuten de forma significativa en los nuevos roles que deben asumir los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, caracterizados principalmente por el hecho de que el docente asume un papel de guía y el discente genere sus propios aprendizajes.

Los nuevos enfoques educativos, centrándonos en el ámbito de la EC, se manifiestan en las diferentes metodologías y en las intervenciones didácticas realizadas, aspectos que serán reflejados en las programaciones.

- ***Evaluación***

El sistema de evaluación a utilizar en cualquier proceso educativo requiere que el docente tome de nuevo decisiones respecto a cómo se articulará dicho proceso. Estas decisiones girarán en torno a un conjunto de elementos que deben contemplarse en cualquier tipo de evaluación en EF en general, y algunas consideraciones más específicas en torno a las particularidades de la evaluación en EC.

El alcance último perseguido con la evaluación es conocer si los objetivos perseguidos se han conseguido o no y en qué medida; estos aspectos nos facilitarán información con respecto a la adecuación de las actividades programadas al medir su eficacia, y a la vez permite detectar los fallos de la programación de cara a tomar nuevas decisiones para mejorar el proceso educativo (Montesinos Ayala, 2004). Pero además de obtener estas informaciones, la evaluación también facilita la comprensión de lo que ocurre en el contexto en el que se desarrolla (Motos Teruel, 2008).

Desde un enfoque competencial, se pretende conocer la capacidad del alumnado adquirida para resolver problemas en situaciones más o menos reales (Zabala y Arnau, 2007) que

muestren evidencias de sus capacidades desde una perspectiva integral respecto al saber, al saber hacer, a la actitud y al resultado o producto (Tobón et al., 2006).

Los ámbitos de evaluación que son competencia del profesorado de EF se centran en los procesos de enseñanza-aprendizaje cuya aplicación está destinada a la evaluación de los procesos y de los resultados de los aprendizajes de los estudiantes, el programa de enseñanza-aprendizaje y la actividad docente (Fernández García, 2002b). Esto significa que no solo sea relevante la información obtenida de la actividad del alumnado, sino que también ha de aportar datos sobre las intervenciones y el seguimiento de la práctica docente, con el objeto de poder mejorarla (Cuéllar Moreno, 2008).

- ***Evaluación del alumnado***

Desde el ámbito de la EC, el proceso de enseñanza-aprendizaje debe conceder especial atención a los procesos frente a los resultados, ya que “la EF debe tener trascendencia en el proceso formativo del alumno” (Learreta Ramos et al., 2006, p. 24). Por lo tanto, es fácil deducir que no debemos limitarnos a contemplar y evaluar la producción solicitada desde la perspectiva del rendimiento, sino que se debe tener en cuenta el progreso individual (Villada Hurtado, 2003b), así como los aprendizajes adquiridos.

Los aprendizajes adquiridos por el alumnado han de ser acordes a los objetivos y competencias planteadas en el diseño del proceso educativo, debiendo existir una ponderación de conceptos, procedimientos y actitudes determinadas en el diseño de la programación (Villada Hurtado, 2003b). Además, deberán estar enfocados para alcanzar un desarrollo integral, para lo cual habrán de adquirirse desde las diferentes dimensiones humanas (motriz, afectivo, social y cognitiva).

Resulta interesante señalar que en el ámbito de la EC, la utilidad de los aprendizajes reside en que estos pueden transferirse a situaciones de la vida real, y así ha de justificarse ante el alumnado, relacionándolo con la aplicación que tienen en dichas situaciones (Learreta Ramos et al., 2006).

Para el diseño de evaluaciones desde el área de EC se deberá dar respuesta a las siguientes preguntas:

- **¿Quién evalúa?** Debe plantearse desde un enfoque participativo, por lo que ha de ser extensiva a los diferentes agentes personales del proceso de enseñanza-aprendizaje: alumnado, grupo y profesorado (Motos Teruel, 2008; Motos Teruel y García Aranda, 2005). Considerando los agentes implicados en la evaluación se distinguen los siguientes tipos (Learreta Ramos et al., 2006):
 - Evaluación del alumnado, que es el enfoque más tradicional, en la que el docente evalúa al discente.
 - Coevaluación: el alumnado se evalúa entre sí mismo. En EC este aspecto es muy importante en dos sentidos: el primero, debido al alto predominio de trabajo grupal en esta área, y el segundo, porque con la cesión de esta decisión al alumnado se favorece su responsabilidad.
 - Autoevaluación, de forma que es cada alumno el que se evalúa a sí mismo.
 - Evaluación realizada por el alumnado al docente, que resulta de utilidad al ofrecer un análisis crítico a su trabajo.
 - Autoevaluación realizada por el propio docente sobre su proceso de enseñanza.
- **¿Qué evaluar?** Respecto al alumnado, se valorará su conocimiento, destrezas y actitudes, así como la evolución general del grupo. También habrá de evaluarse el desarrollo de las sesiones y las intervenciones del docente. Se evaluará tanto el proceso como el producto (Motos Teruel, 2008; Motos Teruel y García Aranda, 2005), considerados de igual importancia puesto que el producto es en realidad consecuencia del proceso (Motos Teruel, 2008).

Cuando se trata de evaluar los aprendizajes adquiridos por el alumnado, la evaluación debe encaminarse a medir los mismos parámetros en los que se estructuraron los diferentes objetivos a conseguir (Montesinos Ayala, 2004). Estos se detallan a continuación:

- Evaluación de conceptos, con la intención de conocer el nivel de adquisición de los mismos por parte del alumnado.
- Evaluación de las actitudes. En este aspecto, el autor aunque utiliza el término de actitudes, se está refiriendo a aspectos de carácter procedimental en cuanto a las conductas motrices y actitudinales, y textualmente señala lo siguiente: “Esta evaluación está relacionada con las actitudes, con el grado de

dominio técnico, creativo y expresivo conseguido en el dominio de las técnicas propuestas” (p. 79).

- Evaluación de los valores. De forma textual expone lo siguiente: “La evaluación de los valores trata de medir si el alumno ha adquirido la capacidad para detectar y valorar en sí mismo y en el otro elementos creativos, expresivos y comunicativos inherentes al uso de la EC.” (p. 79).
- **¿Cómo evaluar?** Se debe evaluar a través de procedimientos tanto cualitativos como cuantitativos con el objetivo de comprender mejor lo que se evalúa. Para ello se utilizarán diferentes instrumentos que pueden ser diseñados por el propio profesorado (Motos Teruel, 2008).

Al decidir sobre la forma que adoptará la evaluación, se podrá escoger entre un tipo de evaluación basada en la norma o en el criterio. Al respecto, Learreta Ramos et al. (2006) manifiestan su desacuerdo en cuanto a la utilización de la evaluación normativa en EC. Por lo tanto, solo contemplan la evaluación criterial, siendo el criterio de referencia para la evaluación el baremo que sienta las bases para juzgar el valor de algo. Además, respecto al diseño de criterios, se considera que debe realizarse antes de la propia evaluación y darlos a conocer al alumnado de forma previa. Algunos ejemplos de criterios a utilizar en EC que señalan son el grado de participación en el trabajo, o la disposición a trabajar con todos los compañeros, aspectos todos ellos que deben ser coherentes respecto al currículo normativo.

- **¿Cuándo evaluar?** Se llevará a cabo antes, durante y después del proceso de enseñanza-aprendizaje (Motos Teruel y García Aranda, 2005). En consecuencia, se identifica la evaluación inicial, al comienzo de la unidad didáctica o curso escolar; evaluación continua, durante diferentes momentos del proceso, aportando información que permite reconducir las intervenciones docentes con la intención de mejorar la actuación didáctica; y evaluación final, una vez que se ha dado por concluido el ciclo de enseñanza (Learreta Ramos et al., 2006).

La evaluación de la EC en el ámbito educativo debe referirse al cumplimiento de los objetivos propuestos y posee las siguientes funciones (Learreta Ramos et al., 2006):

- Diagnóstico respecto a los aprendizajes del alumnado. Cuando se utiliza un diagnóstico inicial, antes de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, ofrece información del nivel de partida del alumnado. Para obtener esta información se pueden realizar preguntas al alumnado sobre su conocimiento respecto a los contenidos, o plantearles propuestas sencillas prácticas en las que se solicite la ejecución, e incluso recabando información sobre el trabajo realizado en cursos anteriores.
- Favorecer el autoconocimiento, lo que implicará que el alumnado pueda identificar sus progresos así como sus limitaciones
- Familiarizar al alumnado con situaciones en las que se exponen ante los demás, si bien este aspecto ha de ser valorado cuidadosamente por el docente por las consecuencias que ello puede acarrear, y que pueden ser positivas, puesto que esta situación aporta al alumnado, y negativas, si esta situación reduce sus capacidades por tener que exhibirse ante el resto.
- Pronosticar, anticipando a partir de las observaciones realizadas al alumnado, aquello en lo que habrá que insistir, o bien lo que aquello que le resulte más accesible.
- Generar motivación, haciendo consciente al alumnado de los progresos realizados y las mejoras obtenidas desde el inicio del aprendizaje. Este hecho también puede provocar el efecto contrario cuando la evaluación no se plantea de forma constructiva.
- Ofrecer feedback al alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, aplicar lo que se conoce como evaluación formativa, de manera que en función de los progresos se podrán realizar las modificaciones necesarias.
- Y asignar calificaciones, con la finalidad de plasmar los resultados de proceso de enseñanza –aprendizaje completo de manera objetiva y tal y como es planteada esta cuestión de forma institucionalizada para informar al alumnado y a sus familias.

Los rasgos específicos que posee la evaluación en el ámbito de la EC son los siguientes (Motos Teruel, 2008):

Formadora (centrada en el autoaprendizaje), continuada (basada en una actitud de valoración permanente que reemplaza el momento por la continuidad), comprensiva e inclusiva de lo multicultural (toma en consideración la diferencia, las ideologías, los valores socioculturales, creencias y sentimientos del sujeto) y adaptativa y polivalente (oferta alternativas diferenciadas de procedimientos e instrumentos y considera que cualquier situación de aprendizaje o formación puede ser utilizada con fines evaluadores) (Bordas, 2000, pp. 281-284, en Motos Teruel, 2008, p. 115).

Una vez esclarecidos los cimientos en torno al concepto de evaluación es necesario exponer cómo se materializa, a través de la toma de decisiones vinculada al tipo de instrumentos que serán utilizados y las actividades de evaluación.

Los instrumentos de evaluación se definen como las herramientas que permiten recoger la información para tal fin sobre diferentes aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje respecto a aquello que se determina que es objetivo de evaluación (Fernández García, 2002b).

Existen una gran variedad de instrumentos ya confeccionados para ser utilizados en EF, si bien también pueden ser elaborados por el propio profesorado. En cualquier caso, deben poseer las siguientes características (Fernández García, 2002b):

- Validez, en cuanto a que el instrumento mida lo que se tiene intención de medir.
- Fiabilidad, entendida como el nivel de consistencia de los resultados recabados en una determinada prueba.
- Objetividad, puesto que los datos que se obtienen no han de estar condicionados por la persona que realiza la prueba.
- Estandarización, en cuanto a que la prueba que se realiza debe ser uniforme para todo el alumnado, aunque a veces resulta complicado conseguir esta uniformidad.

En el ámbito específico de la EC, Learreta Ramos et al. (2006) realizan una propuesta de procedimientos e instrumentos de evaluación dirigidos al alumnado y que consideran como los más adecuados para este bloque de contenidos. En la Figura 25 se expone esta propuesta de forma sintética:

PROCEDIMIENTOS		INSTRUMENTOS
Procedimientos de Observación Basadas en la observación de las situaciones dentro del contexto habitual del aula	Directa Sin haber establecido previamente ninguna categoría a observar	“Registro anecdótico” Cuaderno de campo en el que se recoge de forma sistemática aquellas circunstancias destacables, positivas o negativas
	Indirecta Tiene categorías de observación definidas previamente	“Lista de control” Listado de categorías para recabar información sobre su presencia o ausencia. Se comprueba y se anota un “sí” o un “no” según proceda. “Escala ordinal o cualitativa” Listado de categorías para recabar información ordenadas gradualmente utilizando valores cuantitativos numéricos o cualitativos
Procedimientos de Interrogación Basados en preguntas		“Preguntas de reflexión” Recopilan información sobre las experiencias personales vividas en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se exponen de manera reflexiva. Nota: Los autores consideran este instrumento como el más adecuado para la valoración de los conocimientos de EC. “Preguntas abiertas o tipo ensayo” Recopilan información a partir de preguntas de carácter abierto. Adecuadas para la evaluación inicial del alumnado y en la final. No es imprescindible que sean por escrito “Preguntas cerradas” Adecuadas para recopilar información respecto al nivel de conocimientos de tipo conceptual. “Escala de Actitudes” Permite obtener información respecto a las actitudes del alumnado

Figura 25. Procedimientos e instrumentos de evaluación basado en Learreta et al. (Fuente: elaboración propia).

Es interesante añadir la relevancia que han adquirido las escalas, consideradas como el instrumento más representativo en la evaluación por competencias y que es conocido como rúbrica (Zapatero Ayuso, 2014). Las rúbricas son escalas descriptivas de clasificación

diseñadas a partir de los criterios de evaluación de las materias de forma anterior a la obtención de resultados; sin embargo, las escalas se suelen elaborar cuando estos ya se han obtenido (Moya Otero y Luengo Horcajo, 2011).

Respecto a las actividades de evaluación, estas serán las que el alumnado realiza y a través de las cuales el docente, con la ayuda de los instrumentos de evaluación, obtiene información del alumnado. El diseño de actividades de evaluación desde la perspectiva del modelo de evaluación por competencias, tal y como señala Zapatero Ayuso (2014), se caracteriza por tratarse de situaciones inéditas que movilizan de manera integral conocimientos, procedimientos y actitudes, y a su vez, facilita extrapolarlo a otras situaciones. Además, permite también que el alumnado identifique el punto en el proceso del aprendizaje en el que se encuentra.

- ***Evaluación del proceso de Enseñanza-Aprendizaje y la actividad docente***

La evaluación de procesos educativos mantiene vínculos estrechos con el concepto de evaluación de programaciones puesto que, en definitiva, permiten obtener información sobre el desarrollo y puesta en práctica de las mismas y sobre las se tomarán decisiones de mejora.

En este sentido, y como afirma Perona Orozco (1996), se trata de un:

Proceso sistemático como la acción de aplicar unos procedimientos y con un fin orientado a enjuiciar la bondad de un programa. Algunas se centran más en la toma de datos o dimensión técnica de la evaluación y otras reflejan una dimensión del fin de la evaluación como proceso de emisión de un juicio de valor sobre algo (p.36).

Esta misma autora sostiene que los objetos de evaluación de programas educativos deben ser definidos de manera precisa, y habrán de encaminarse a valorar las variables de contexto, las variables de predicción, las de proceso y las variables del producto. De una forma más detallada en la Figura 26 se puede observar la gran variedad de aspectos y variables susceptibles de evaluación en los diferentes momentos del proceso educativo (Díaz Lucea, 2005).

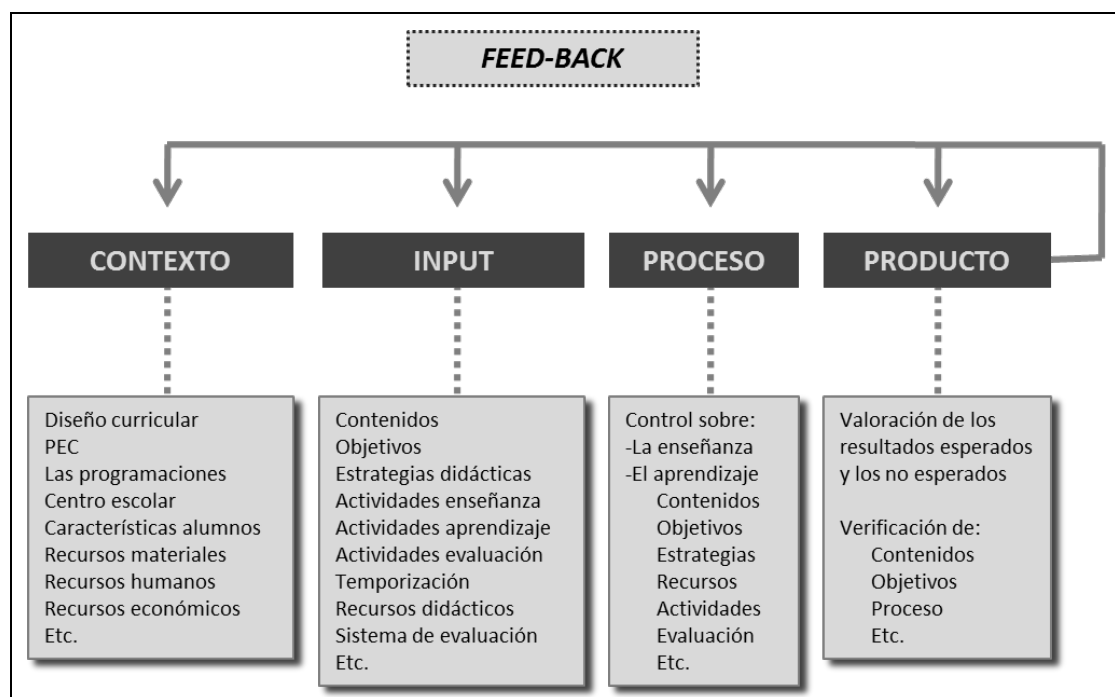


Figura 26. Elementos objeto de evaluación de procesos educativos de Stufflebeam, Adaptado por Díaz Lucea, 1993, en Díaz Lucea, 2005, p. 36).

La evaluación del proceso se realizará a partir del análisis y la reflexión crítica de los diferentes elementos que intervienen y de los intercambios que se producen en el propio proceso, para determinar cuáles son o han sido los resultados y utilizarlos como referencias para constatar si se han logrado, y hasta qué punto, las intenciones educativas. En caso contrario, debe servir para tomar las medidas adecuadas con el fin de poder reconducir la situación para lograr los fines previstos (Díaz Lucea, 2005, pp. 216-217).

La evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje posibilita obtener la información necesaria tras posicionarse desde el paradigma de investigación didáctico adecuado a los objetivos perseguidos.

Dentro de estos posibles paradigmas de investigación encontramos el de presagio-producto, proceso-producto, mediacional centrado en el profesor, mediacional centrado en el alumnado y el ecológico. Los dos primeros, presagio-producto y proceso-producto, no abordan los elementos subjetivos de los protagonistas, es decir, profesorado y alumnado. Los mediacionales contemplan no solo los comportamientos observables, sino también los procesos internos desde la perspectiva de los agentes implicados. Finalmente, el paradigma

ecológico, tiene en cuenta las interacciones producidas en el aula con finalidad interpretativa pero sin perder la perspectiva del contexto más amplio en el que se sitúa (Díaz Lucea, 2005).

Resulta interesante aportar diferentes indicadores de evaluación para evaluar la fase preactiva (ver Figura 27) y la fase interactiva (ver Figura 28) de los procesos educativos (Hernández Álvarez y López Rodríguez, 2004). Los ítems que se exponen, facilitarán obtener información focalizada sobre aquellos aspectos más relevantes para evaluar la calidad de la educación.

Criterios de referencia
<ul style="list-style-type: none"> • Claridad y funcionalidad en la formulación de principios, objetivos y contenidos (orienta qué se pretende enseñar). • Adecuación al nivel de edad/realidad del alumnado y a las posibilidades del entorno (viabilidad del proyecto formativo). • Atención a la diversidad del alumnado en la programación de los diferentes elementos del currículo. • Secuencia/progresión por niveles, tanto en los objetivos como en los contenidos respecto a otras unidades de enseñanza (unidades didácticas) ubicadas en el mismo ciclo o etapa de enseñanza. • Representatividad de diferentes tipos de capacidades (cognitivas, motrices, socioafectivas, psicoafectivas) y diferentes tipos de contenidos (conceptos, procedimientos, actitudes). • Contenidos potencialmente motivadores y/o necesarios para otros aprendizajes (funcionalidad de los aprendizajes). • Coherencia entre los objetivos, los contenidos y las tareas de enseñanza diseñadas (interacción de todos los elementos curriculares hacia una finalidad educativa definida). • Selección adecuada de las tareas, tanto por su funcionalidad respecto a objetivos y contenidos como por su nivel de complejidad (las tareas son las adecuadas para el logro de las intenciones formativas y para el nivel de los sujetos de aprendizaje). • Adecuación/coherencia de las técnicas de enseñanza con los objetivos didácticos y con el conjunto del proyecto educativo. • Variabilidad de técnicas de enseñanza que permitan la representación de diferentes papeles de profesores y alumnos en la enseñanza y el aprendizaje. • Claridad y precisión en los criterios de evaluación, y a su vez, grado de flexibilidad que permita valorar los progresos individuales. • Criterios de evaluación que reflejan significativamente los objetivos que desea alcanzar (coherencia entre las intenciones educativas y la evaluación que se realiza). • Tareas de evaluación que responden a una estructura similar a la desarrollada durante la enseñanza. • Tareas de evaluación programadas que son válidas para medir/observar lo expresado en los objetivos.

Figura 27. Criterios de referencia para evaluar la fase preactiva del proceso de enseñanza-aprendizaje (Hernández y López, 2004, p. 60).

Criterios de referencia

- Proceso de comunicación con el alumno en torno a las tareas de enseñanza:
 - Características que presenta la información inicial: precisión en la información; adecuación al nivel de los alumnos; claridad; corrección de la información que se suministra; etc.
 - Características del denominado feedback o información que se produce durante la realización de la tarea o al final de la misma: naturaleza de la información (prescriptiva, interpretativa, evaluativa, etc.) oportunidad de la misma.
 - Realización de las diferentes fases de la tarea de enseñanza (presentación; conducción o interacción y evaluación de la tarea).
- Ubicación del profesorado durante la enseñanza y sus repercusiones en la comunicación y el aprendizaje de los alumnos y alumna:
 - Posibilidad de ser escuchado y visto por el alumnado.
 - Ubicación que permite una adecuada observación de lo que sucede en la sesión de clase y, por tanto, participar de manera eficaz.
 - Atención a todos los alumnos y alumnas por igual o en función de las necesidades reales de cada persona o grupo.
- Organización: coherencia y adecuación del agrupamiento de alumnos y alumnas en función de sus necesidades y de las intenciones educativas expresadas.
- Utilización y organización de recursos didácticos (adecuación de los recursos; secuencia de uso; seguridad; etc.).
- Diseño de entornos de enseñanza (adecuación del entorno diseñado, a través de la creación de espacios y la ubicación en ellos de materiales, con las intenciones educativas programadas; seguridad del entorno; etc.).
- Funcionamiento de la secuencia de la enseñanza (funcionamiento en la realidad de la secuencia programada; análisis de la presentación y conducción de las tareas y de su adecuación real)
- Clima de la clase (relaciones afectivas; clima de motivación; confianza y autoestima que se genera en el alumno; etc.).

Figura 28. Criterios de referencia para evaluar la fase interactiva del proceso de enseñanza-aprendizaje (Hernández y López, 2004, p. 61).

En definitiva, en esta fase se analiza todo lo que se ha programado, la propia intervención docente llevada a cabo, los resultados obtenidos, los efectos de las decisiones tomadas y de los propios resultados respecto al programa diseñado y posteriores (Hernández Álvarez y López Rodríguez, 2004).

Además de todo lo anterior, se debe atender a la evaluación de la propia intervención docente. Esta es una acción poco habitual, pero que ha de contemplarse desde una perspectiva positiva, que oriente y estimule y se configure como un elemento necesario en la formación del docente (Díaz Lucea, 2005).

2.3.3. FASE INTERACTIVA: LA REALIZACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

- ***Análisis de los elementos que intervienen en esta fase***

En esta fase, se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje diseñado, teniendo en cuenta su flexibilidad de adaptación al desarrollo de los acontecimientos de las sesiones y la realidad del alumnado (Coterón Lopez y Sánchez Sánchez, 2013; Learreta Ramos et al., 2006; Montávez Martín, 2012; Sánchez y Coterón, 2012), lo que implica tener presente la posibilidad de realizar ajustes en el programa sobre sus diferentes elementos.

Según Delgado Noguera (1991), en esta fase de la enseñanza intervienen las “variables proceso”, cuyos elementos centrales de análisis son el profesor y el alumnado. Se produce una actividad en la que ambos trabajan juntos y se encuentra determinada por capacidades, acciones y pensamientos de los protagonistas. Se entiende por capacidades, aquellos aspectos que tienen cierta estabilidad y vinculadas a la aptitud o el carácter; las acciones son conductas que pueden observarse en los actores, mientras que los pensamientos se conciben como ideas, conocimientos, propósitos y creencias.

Además, el contenido es el núcleo del proceso de enseñanza-aprendizaje puesto que a través de este interactúan el profesor y el alumnado. También señala que en el alumnado se pueden observar cambios a partir de la conducta y la actitud (Delgado Noguera, 1991).

En definitiva, la puesta en práctica de procesos de enseñanza aprendizaje se concreta en el aula a partir de un conjunto de interacciones técnicas, de organización y control y de tipo socio-afectivo, clasificadas bajo el punto de vista comunicativo, organizativo y social (Ibídem, 1991). Y es el docente quien determina este tipo de interacción, ya que además de proporcionar aprendizajes también debe favorecer experiencias satisfactorias bajo un clima positivo que garantice conductas adecuadas (González Valeiro, 2001b).

Las relaciones interpersonales o interacción socio-afectiva que se produce en el aula se conoce también como clima de clase (Delgado Noguera, 1991), al cual se le asocia también el término de “ambiente de clase”. Tiene un carácter impreciso puesto que se le han otorgado múltiples significados atendiendo al enfoque teórico desde el que es contemplado, y que además resulta complejo debido a que en el aula se producen un gran número de acontecimientos y dimensiones (Pujolàs i Maset, 2008).

El ambiente de clase está supeditado a la gestión realizada en el aula, es decir, aquellas acciones y estrategias utilizadas por el profesorado para solventar los problemas del mismo, organizar el espacio, señalar las pautas de comportamiento de las actividades, etc. (Doyle, 1986, en Marchena Gómez, 2002, p. 183). Dependiendo de cómo se desarrollen estas acciones el ambiente del aula se configura para facilitar las condiciones adecuadas en el desarrollo de las actividades y tareas (Pujolàs i Maset, 2008).

Se creará por tanto un clima positivo en el aula cuando el alumnado sienta respeto y apoyo por parte de sus compañeros y docentes y, como consecuencia de ello, se producirá un aumento en la dedicación a la realización de las actividades propuestas, una disminución de situaciones conflictivas y un aumento en el aprendizaje; sin embargo, el clima será negativo si se generan situaciones conflictivas en las relaciones sociales y conductas de indisciplina en el alumnado (Del Villar Álvarez, 2001).

Por todo ello, se puede afirmar que existe una fuerte vinculación entre dichos elementos con el clima de aula que se produzca y las decisiones respecto al tipo de interacción a adoptar durante la fase de intervención educativa, aunque están muy entrelazadas entre sí y son difíciles de separar en la práctica, han de estar cargadas de intencionalidad (Del Villar Álvarez, 2001).

Desde los años 70 se han desarrollado de forma considerable investigaciones que analizan lo que ocurre durante los procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de la observación de los comportamientos de profesores, del alumnado y de sus interacciones, hechos que han permitido reflexionar sobre el acto didáctico para mejorar la enseñanza (Pieron, 1999). Tal y como indica Cuéllar Moreno (1999) inicialmente estos estudios centraron su atención sobre el profesorado, posteriormente se enfocó el interés al análisis de los comportamientos del alumnado, puesto que dependían de los comportamientos del docente y podían ser observados.

Desde el paradigma proceso-producto se analizaba la eficacia de la enseñanza a partir de las observaciones del docente en el aula considerando que los resultados del alumno dependen de los comportamientos del profesor y en donde inicialmente se estudiaba la eficacia de los métodos de enseñanza y posteriormente la eficacia de competencias de los docentes (Mira Blasco y Pérez Turpín, 2007).

Desde este paradigma se ha contribuido a identificar un gran número de variables presentes con relaciones significativas en los aprendizajes del alumnado. La más estudiada ha sido la de tiempo de compromiso motor y en torno a ella giran otras variables como el tiempo del programa y el tiempo disponible para la práctica, es decir, el tiempo invertido en la tarea. Otra variable es el progreso realizado por el alumnado, sobre la que inciden elementos que lo facilitan u obstaculizan como la adecuación de la tarea al nivel de habilidad del alumnado, la relación con el nivel inicial del alumnado y el papel desempeñado por el profesor. La intervención del docente es otra de las variables en la que se distingue la presentación de la tarea y el feedback que ofrece. Y finalmente, también ha sido muy estudiada la variable asociada a las características del alumnado (Pieron, 1999).

Castro Girona, Pieron y González Valeiro (2006) señalan que desde el Paradigma de los Procesos Mediadores, el docente no contribuye directamente en el comportamiento del alumnado ni en su aprendizaje y son los procesos mentales del alumnado los que actúan como filtros hasta que se produce las respuestas de estos. De manera concreta, en el ámbito de las actividades físicas y deportivas, significa que para adquirir los aprendizajes, se requiere de la mediación de la actividad motriz, la actividad cognitiva y la motivación, que actuarán en calidad de filtros.

La actividad motriz es una variable muy abordada en los estudios basados en el proceso-producto y a la que se asocia el tiempo de participación del alumnado en las actividades a nivel cognitivo y motor. Se ha comprobado que este tiempo de participación se encuentra vinculado con los resultados, siendo los docentes eficaces aquellos que logran la implicación motriz del alumnado el máximo tiempo (Pieron, 1999). Se entiende por participación motriz aquella actividad física que se lleva a cabo a partir de una propuesta previa y por implicación motriz o compromiso motor, la actividad física que se realiza de manera comprometida y consciente (González Valeiro, 2001a).

González Valeiro (2001a) expone que el compromiso motor en las investigaciones de corte cualitativo ha sido clasificado y categorizado desde diferentes perspectivas, pero lo relevante de ello es que estos estudios han arrojado luz sobre el comportamiento del alumnado en clase y su implicación, hecho que permite planificar los procesos educativos al presagiar situaciones que de otra manera sería inalcanzable; de esta forma se favorece la individualización al ajustar los objetivos, contenidos, actividades y la organización. Además, este autor también afirma que permite una mejor utilización del tiempo de clase y que el docente debe proporcionar:

- a) Un aumento del tiempo útil de la EF escolar que pasa por fomentar el interés de nuestros alumnos hacia las prácticas propuestas, por un cambio rápido de equipamiento y por una reducción de la rutina administrativa.
- b) Un aumento del tiempo disponible para la práctica gracias a una adecuada organización, a una presentación concisa y específica de las actividades, a una elección de actividades acordes con el nivel de habilidad de los alumnos y el establecimiento de un clima de afectividad positivo en la clase (González Valeiro, 2001a, p. 135).

La motivación, por otro lado, incluye un conjunto de elementos interrelacionados entre sí como la percepción de la propia competencia, la orientación de los objetivos o la atribución (Pieron, 1999). Tal y como asegura Ruiz Pérez (2000) el alumnado motivado en las clases posee los siguientes rasgos identificativos: persistente en las tareas, termina eficazmente dichas actividades, disfruta realizándolas, le gusta y acepta los retos que le son propuestos por el docente, se muestra responsable de su aprendizaje y le gusta conocer cuáles son sus logros.

La actitud se configura como el primer determinante de la motivación y en ella se distinguen tres componentes, cognitivo, afectivo y conductual, y presentan las siguientes características (Pieron, 1999):

- Una componente cognitiva que refleja las creencias o las informaciones que el individuo posee sobre el objeto de la actitud.
- Una componente afectiva que refleja los sentimientos de evaluación positiva o negativa en relación con el objeto de la actitud.
- Una componente del comportamiento que refleja las intenciones de los comportamientos en relación con el objeto de la actitud (Ibídem, 1999: 212).

Las percepciones, juegan también un papel fundamental dentro de la variable motivacional. Dentro de ellas se pueden incluir múltiples aspectos, de entre los que destacan los siguientes (Pieron, 1999): satisfacción en relación con las actividades, sentimiento de competencia percibidos en las sesiones, los progresos realizados, el placer sentido durante y al final de la actividad, la intensidad de las actividades propuestas y su implicación personal, la valoración de las correcciones y consejos recibidos por parte del profesor así como las intervenciones de este, o su nivel de implicación y comportamientos adoptados durante la actividad.

En la Figura 29 González Valeiro (2001a) presenta las diferentes interacciones que se producen en el aula y los condicionantes de las mismas: las características personales del alumnado en su forma de pensar y actuar en el desarrollo de las sesiones y que además permite conocer la

incidencia que tiene el pensamiento del alumnado y cómo este determina sus actuaciones y de forma paralela cómo la forma de comportarse condiciona el pensamiento.

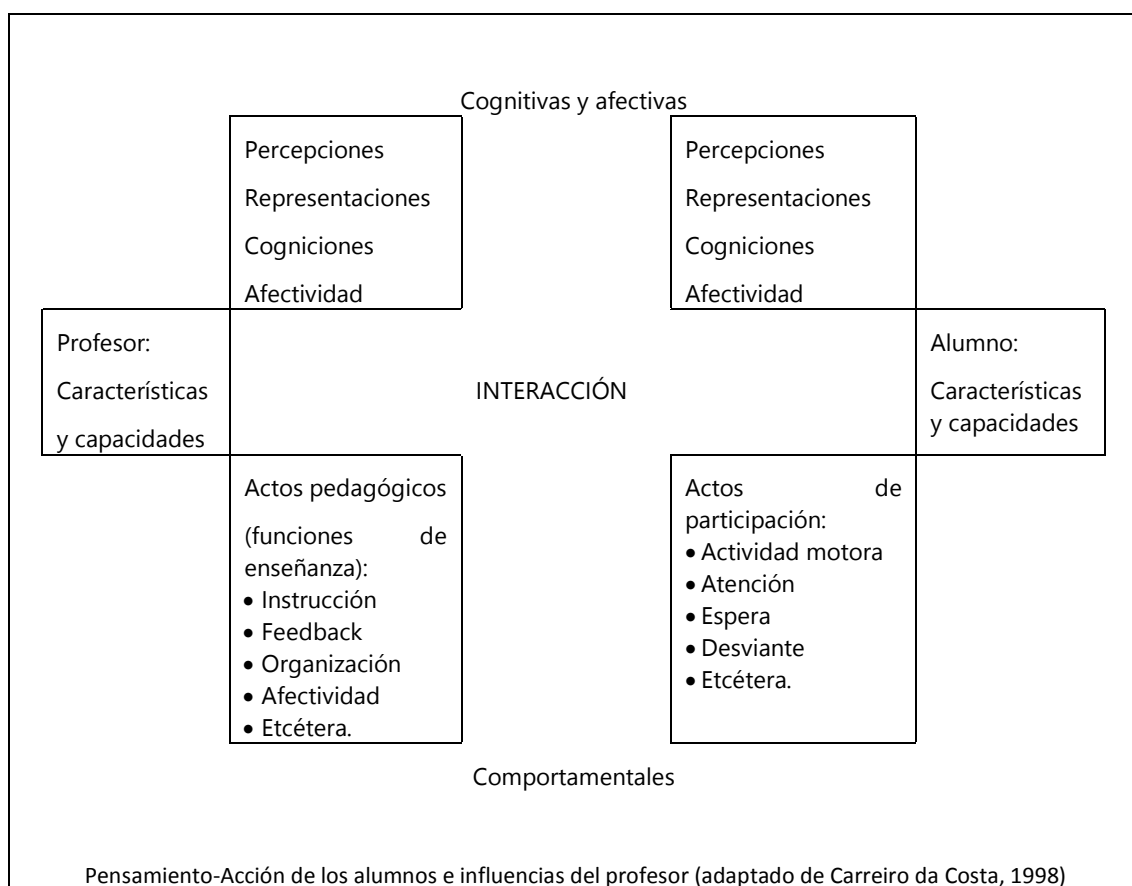


Figura 29. Pensamiento-Acción de los alumnos e influencias del profesor. Adaptado de Carrerio Da Costa, 1998 (González Valeiro, 2001a, p. 122).

Tal y como indica Pierón (1999), el alumnado realiza sus aprendizajes por medio de diversos tipos de procesos mediadores:

- Su participación motriz, ya sea con una mayor o menor implicación. Es decir, un componente motor
- La intervención de procesos cognitivos que implican las percepciones sobre
 - a) Presentación de las tareas.
 - b) Emisión del feedback.
- Y la motivación. Los dos elementos ya señalados no se acomodarán de forma óptima sin la buena voluntad de sujeto o sin tener motivación al participar.

Las variables mediacionales del proceso de enseñanza-aprendizaje propuestos por Lee en 1997 (Cuéllar Moreno, 1999) son: las metas, el esfuerzo realizado, la persistencia en la actividad, el uso de estrategias, las actitudes y la satisfacción; además, el autor contempla los siguientes factores que afectan a estas variables: edad del alumnado, el sexo, el valor otorgado a la tarea y el pensamiento y nivel de implicación en la tarea.

Las investigaciones bajo una perspectiva cuantitativa en torno a las diferentes variables y sus posibles combinaciones son muy variadas dentro del campo de la EF. No obstante, tal y como sostiene Ruiz Pérez (2003), los estudios de carácter cualitativo, cuyos protagonistas, profesorado y alumnado, aportan también una visión muy enriquecedora de los hechos, al expresar los pensamientos y motivaciones que les facilitan o impiden su progresión en el aula.

Los estudios llevados a cabo en torno a los procesos educativos de EC vinculados a las variables comentadas, se abordan en el capítulo 4.1 de una forma más detallada.

2.3.4. FASE POSTACTIVA: LA EVALUACIÓN

La evaluación final permite realizar un balance de los resultados obtenidos a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, y se lleva a cabo una vez que el proceso que se planificado se ha llevado a la práctica (Fernández García 2002b; Viciano Ramírez, 2002).

Atendiendo al esquema de la estructuración de Viciano Ramírez (2002), las decisiones implicadas en este momento son las que se toman en cuarto lugar y a través de esta evaluación se intentará obtener información del mayor número posible de puntos de vista de los elementos personales implicados, tanto en la planificación como en su desarrollo práctico. El propósito es obtener una visión integral y objetiva de todo el proceso, que permita conocer en qué medida el balance es positivo o negativo de cara a realizar los ajustes oportunos para futuras aplicaciones.

Cabe destacar que esta fase tiene un carácter sumativo a partir del análisis de todo los datos del proceso y de forma paralela también posee un carácter formativo para el profesorado debido a que al reflexionar sobre todo lo acontecido le permite reorientar nuevas intervenciones y así mejorar la calidad de la intervención educativa (Hernández Álvarez y López Rodríguez, 2004).

Un ejemplo que ilustra este último aspecto es el estudio de caso de Sierra Zamorano (2000) en el que se contempla que la formación adquirida del profesor-investigador respecto la concienciación plena de su estilo de enseñanza, permitió revisar el propio planteamiento docente y ser autocrítico.

En definitiva, en esta fase se analiza todo lo que se ha programado, la propia intervención docente llevada a cabo, los resultados obtenidos, los efectos de las decisiones tomadas y de los propios resultados respecto al programa diseñado y posteriores (Hernández Álvarez y López Rodríguez, 2004) y que ya ha quedado reflejado en el apartado del diseño de la evaluación.

CAPÍTULO 3. LAS TIC EN LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

3.1. LAS TIC DESDE LA PERSPECTIVA GLOBAL EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Las TIC o Tecnologías de la Información y Comunicación, desde el punto de vista léxico e incluso semántico, son términos que pueden inducir a error debido a la gran variedad de vocablos similares entre sí que existen al respecto, como por ejemplo: Educación Multimedia, Nuevas Tecnologías, Medios audiovisuales, Medios Masivos de Comunicación, Multimedia, Tecnologías de la Educación, Tecnologías Digitales (Pérez Puente, 2006), Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) (Prat Ambrós y Camerino Foguet, 2012).

Desde una postura ecléctica, Cabero Almenara (2014) identifica las aplicaciones de las TIC desde tres perspectivas diferentes que se complementan entre sí. Las TIC entendidas como instrumentales, las TAC como herramientas para llevar a cabo actividades que favorecen el aprendizaje, y las TEP o Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación, como recursos que además de ser educativos, favorecen la participación y colaboración entre el alumnado y el profesorado.

La incorporación de las TIC en la sociedad, tal y como indica Adell (2001), forman parte de lo que desde la perspectiva histórica algunos autores han considerado una revolución más. En líneas generales, la primera revolución viene marcada por la emergencia del lenguaje oral; la segunda revolución surge a partir de la utilización de la escritura; la tercera, a partir de la aparición de la imprenta; y finalmente, la cuarta revolución surge a partir de la utilización de los medios electrónicos y digitales.

La consolidación de esta incorporación tecnológica en la sociedad ha abierto la puerta a la ya conocida sociedad de la información, que aspira a ser la sociedad del conocimiento y que cada vez está más presente en diferentes ámbitos: económicos, industriales, culturales, comerciales, administrativos, de comunicación interpersonal y también en el ámbito formativo y educativo (García García, 2007).

Pero, cuando hablamos de TIC ¿a qué nos referimos exactamente? Para llegar a una comprensión más precisa de lo que significa el término se expone la siguiente definición propuesta por Ramos Peula (2009):

Por Tecnología de la Información y Comunicación (TIC) entendemos el conjunto de servicios, redes, software y dispositivos que tienen como fin la mejora de la calidad de vida de las personas dentro de un entorno, y que integran a un sistema de información interconectado y complementario. Dentro del ámbito educativo la entendemos como los medios o recursos que pueden propiciar el aprendizaje y desarrollo de las personas. El tipo de aprendizaje desarrollado dependerá del sentido y supuestos epistemológicos en que se base el modelo de enseñanza (párr. 8).

Es necesario destacar, por un lado, el carácter instrumental que las TIC tienen para favorecer los aprendizajes y, por otro lado, la importancia otorgada a las intenciones desde el punto de vista epistemológico que sigue el modelo de enseñanza para que se favorezca el aprendizaje (Ramos Peula, 2009). La calidad de este modelo depende, en última instancia, de la acción educativa que se desprende de la actitud del docente. Tal y como afirma Adell (2006), refiriéndose a la innovación educativa, ni la Administración educativa ni los equipos de los centros pueden asegurar o imponer la innovación, puesto que esta es considerada como una actitud humana que puede contagiarse en un centro educativo cuando coinciden varios profesores innovadores. Además, simplemente el hecho de utilizar las TIC no significa que se esté produciendo una innovación didáctica, ya que si se les conceden las mismas funciones tradicionales como, por ejemplo, dar apoyo para exposiciones magistrales, entonces no se puede decir que se produzca innovación educativa (Adell, 2006).

En consecuencia, no se puede afirmar que el uso de los medios tecnológicos constituya una panacea educativa y, tal y como afirma Adell (2001): “No se trata ahora de condenar completamente una metodología de enseñanza que tiene sus virtualidades, se trata de ampliar el tipo de experiencias formativas de los estudiantes” (p. 131). A l fin y al cabo, los recursos son medios que, combinados de forma adecuada, favorecen los aprendizajes, y tratar de radicalizar una opción u otra, lo único que consiguen es limitar las posibilidades del aprendizaje.

Teniendo en cuenta estos aspectos, y ante todos estos cambios que afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje, es indudable que también sus protagonistas se ven afectados, lo que produce que haya un cambio sustancial en los roles a asumir.

Si nos fijamos en qué aspectos se han modificado en el papel del profesor, y siguiendo a Adell (2001), en la actualidad puede afirmarse que su rol: “es la de facilitador, la de guía y consejero sobre fuentes apropiadas de información, la de creador de hábitos y destrezas en la búsqueda, selección y tratamiento de la información” (p. 130). Por el contrario, el papel de los alumnos adquiere ahora los siguientes matices: “deben adoptar un papel mucho más importante en su formación, no solo como meros receptores pasivos de lo generado por el profesor, sino como agentes activos en la búsqueda, selección, procesamiento y asimilación de la información” (p.130).

Es indudable que, ante estas nuevas perspectivas educativas, las metodologías se ven también afectadas, priorizándose aquellas en las que se potencia una mayor participación del alumnado con carácter más autónomo respecto a e aquellas de corte más directivo.

3.1.1. MARCO LEGAL DE LAS TIC EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

El acercamiento de las tecnologías al ámbito de la actividad física y el deporte, se ha producido de la mano del deporte dirigido principalmente al rendimiento deportivo y con el objeto de conseguir éxitos deportivos (De Pablo Pons, 2007). Sin embargo, la EF ha tardado varias décadas en obtener su reconocimiento como un área más del currículo, aspecto que, junto con las peculiaridades intrínsecas de esta asignatura, implica que aunar tecnología y EF constituya todo un reto que acaba de comenzar, si se compara con otras áreas curriculares (Capllonch Bujosa, 2005).

Pero para afrontar este reto, será necesario en primer lugar, analizar y reflexionar sobre el estado actual desde diferentes perspectivas y conocer el papel asumido por los diferentes agentes implicados, para que de forma progresiva, se puedan tomar medidas orientadas a estrechar los lazos entre EF y tecnologías. Por ello, en este apartado se van a explicar las características principales en torno a las TIC abordadas desde el marco legal de la EF.

En la ley educativa amparada en el *RD. 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria* y en el *RD. 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria*, se encuentran de forma novedosa, en relación a las leyes anteriores, diferentes

referencias asociadas las TIC. A continuación, se muestra la presencia de estas referencias en los citados niveles educativos:

Artículo 3. Objetivos de la Educación Primaria	i) Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.
Artículo 4. Áreas de conocimiento	5. Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación y la educación en valores se trabajarán en todas las áreas.
Anexo I Competencias básicas	4. Tratamiento de la información y competencia digital
Contribución del área al desarrollo de las competencias básicas	Por otro lado, esta área, colabora, desde edades tempranas, a la valoración crítica de los mensajes y estereotipos referidos al cuerpo, procedentes de los medios de información y comunicación, que pueden dañar la propia imagen corporal. Desde esta perspectiva se contribuye en cierta medida a la competencia sobre el tratamiento de la información y la competencia digital
Objetivos de área	No existe ninguna referencia al respecto
Contenidos	
Criterios de evaluación	

Figura 30. Referencia a las TIC en el currículo oficial de Educación Primaria. (Fuente: Elaboración propia a partir del RD 1513/2006, de 7 de diciembre).

Artículo 3. Objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria	e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.
Artículo 4. Organización de los tres primeros cursos	7. Sin perjuicio del tratamiento específico en algunas de las materias de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación, y la educación en valores se trabajarán en todas ellas.
Artículo 5. Organización del cuarto curso	5. Sin perjuicio del tratamiento específico en algunas de las materias de este curso, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación, y la educación en valores se trabajarán en todas ellas.
Anexo I Competencias básicas	4. Tratamiento de la información y competencia digital
4º Curso Bloque 1. Condición física y salud	Valoración de los efectos negativos de determinados hábitos (fumar, beber, sedentarismo) sobre la condición física y la salud. Actitud crítica ante dichos hábitos y frente al tratamiento de determinadas prácticas corporales por los medios de comunicación.

4º Curso Criterios de Evaluación	<p>5. Manifestar una actitud crítica ante las prácticas y valoraciones que se hacen del deporte y del cuerpo a través de los diferentes medios de comunicación.</p> <p>Con este criterio se pretende que el alumnado, a partir del análisis de la información que ofrecen los medios de comunicación: prensa, revistas para adolescentes, Internet, radio, TV, aborde temáticas vinculadas al deporte y al cuerpo, vigentes en la sociedad y analice de forma crítica temas como la imagen corporal, los estilos de vida en la sociedad actual, los valores de las diferentes vertientes del deporte o la violencia y la competitividad.</p>
----------------------------------	--

Figura 31. Referencia a las TIC en el currículo oficial de Educación Secundaria Obligatoria (Fuente: Elaboración propia a partir del RD 1631/2006, de 29 de diciembre)

De la información expuesta se pueden obtener algunas conclusiones. En el caso de la Educación Primaria, no se hacen referencias explícitas a las TIC en EF, excepto en el apartado referido a la contribución de las competencias básicas al área, en donde se vinculan al desarrollo del pensamiento crítico dirigido principalmente al estereotipo que en la actualidad se tiene del cuerpo. El resto de las referencias expuestas se realizan desde la globalidad para todas las áreas.

Respecto a la Educación Secundaria, se puede decir que tampoco se explicitan relaciones contundentes entre ambos conceptos, salvo para el 4º curso de la ESO, en el bloque de contenidos de Condición Física y Salud y en el quinto criterio de evaluación, que se dirigen hacia la adopción de actitudes críticas ante determinados hábitos, prácticas e informaciones.

Por tanto, las pocas referencias que se realizan de forma más específica para el área de EF, que aparecen en el marco legal estatal, están relacionadas con aspectos actitudinales y de pensamiento crítico. No obstante, este planteamiento resulta interesante ya que desde la EF y desde el ámbito educativo en general, se debe fomentar este espíritu crítico para que el alumnado aprenda a filtrar la información importante ante la elevada cantidad de información presente en la sociedad actual (Rodríguez Quijada, 2015).

Los RD mencionados constituyen las enseñanzas mínimas que se proponen a nivel estatal y, como ya se explicó en el capítulo anterior, son las Comunidades autónomas las que deben concretar el currículo haciendo uso de las competencias que le han sido transferidas. Sin embargo, el nivel de presencia de las TIC en el currículo oficial autonómico varía de unas Comunidades a otras; de hecho, “su inclusión dentro del área de EF y su consideración como un elemento más dentro de la materia ha sido promovido más por las administraciones

educativas de las distintas comunidades autónomas que por la estatal” (Masero Suárez, 2007, p. 3).

Como ejemplos representativos que argumentan esta situación, Masero Suárez (2007), señala que en la Comunidad de Madrid apenas aparecen contenidos vinculados a la utilización de las TIC a excepción del tercer Ciclo en el bloque de contenidos de El cuerpo: imagen y percepción, mientras que en el decreto se incluyen 12 contenidos.

Por lo tanto, y ante las circunstancias descritas, y con el objeto de que la EF se vea favorecida con el uso de las TIC es preciso revisar los currículos tradicionales para adaptarlos a esta nueva época de internet (Romero Granados, 2007).

En lo que respecta al ámbito universitario, y en concreto a la titulación del Máster en Formación del Profesorado, encontramos la siguiente competencia general que alude a la formación en TIC.

Buscar, obtener, procesar y comunicar información (oral, impresa, audiovisual, digital o multimedia) transformarla en conocimiento y aplicarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las materias propias de la especialización cursada (Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, p. 53751).

Esta competencia general es la que se vincula más estrechamente con la formación en las tecnologías. Se trata de una competencia básica, ya trabajada en las etapas educativas anteriores, aunque en este contexto se orienta a una adecuada utilización profesional.

A continuación se muestran de nuevo las competencias del Módulo específico mostrando las relaciones con las competencias tecnológicas.

Competencias específicas del Módulo Específico	
Módulo Específico	Competencias que deben adquirirse
Complementos para la formación disciplinar	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer el valor formativo y cultural de las materias correspondientes a la especialización y los contenidos que se cursan en las respectivas enseñanzas. - Conocer la historia y los desarrollos recientes de las materias y sus perspectivas para poder transmitir una visión dinámica de las mismas. - Conocer contextos y situaciones en que se usan o aplican los diversos contenidos curriculares. - En formación profesional, conocer la evolución del mundo laboral, la interacción entre sociedad, trabajo y calidad de vida, así como la necesidad de adquirir la formación adecuada para la evolución del mundo laboral, la interacción entre sociedad, trabajo y calidad de vida, así como la necesidad de adquirir la formación adecuada para la adaptación a los cambios y transformaciones que puedan requerir las profesiones. - En el caso de la orientación psicopedagógica y profesional, conocer los procesos y recursos para la prevención de problemas de aprendizaje y convivencia, los procesos de evaluación y de orientación académica y profesional.
Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer los desarrollos teórico-prácticos de la enseñanza y el aprendizaje de las materias correspondientes. - Transformar los currículos en programas de actividades y de trabajo. - Adquirir criterios de selección y elaboración de materiales educativos. - Fomentar un clima que facilite el aprendizaje y ponga en valor las aportaciones de los estudiantes. - Integrar la formación en comunicación audiovisual y multimedia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. - Conocer estrategias y técnicas de evaluación y entender la evaluación como un instrumento de regulación y estímulo al esfuerzo.
Innovación docente e iniciación a la investigación educativa	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer y aplicar propuestas docentes innovadoras en el ámbito de la especialización cursada. - Analizar críticamente el desempeño de la docencia, o de las buenas prácticas y de la orientación utilizando indicadores de calidad. - Identificar los problemas relativos a la enseñanza y aprendizaje de las materias de la especialización y plantear alternativas y soluciones. - Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación y evaluación educativas y ser capaz de diseñar y desarrollar proyectos de investigación, innovación y evaluación.
Prácticum en la especialización, incluyendo Trabajo fin de Máster	<ul style="list-style-type: none"> - Adquirir experiencia en la planificación, la docencia y la evaluación de las materias correspondientes a la especialización. - Acreditar un buen dominio de la expresión oral y escrita en la práctica docente. - Dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia. - Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación a partir de la reflexión basada en la práctica. - Para la formación profesional, conocer la tipología empresarial correspondiente a los sectores productivos y comprender los sistemas organizativos más comunes en las empresas. - Respecto a la orientación, ejercitarse en la evaluación psicopedagógica, el asesoramiento a otros profesionales de la educación, a los estudiantes y a las familias. - Estas competencias, junto con las propias del resto de materias, quedarán reflejadas en el Trabajo fin de Máster que compendia la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas descritas.

Figura 32. Competencias que deben adquirirse del Módulo específico en los estudios universitarios oficiales para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (Fuente: ORDEN ECI 3858/2007, de 27 de diciembre, p. 53753).

Tal y como se puede observar, en todos los módulos existe alguna vinculación (señalado por el texto en **negrita**). Cabe decir que la única competencia que de forma directa tiene una relación más evidente es la siguiente: “Integrar la formación en comunicación audiovisual y multimedia en el proceso de enseñanza-aprendizaje”. No obstante, el resto de competencias señaladas en **negrita**, también se relacionan de forma indirecta con el conocimiento del diseño y desarrollo curriculares de nivel educativo de Educación Secundaria vinculado a las TIC. Por una parte, debido a que en el currículo de Secundaria se recogen estos conocimientos, y por otra parte, porque el uso de los mismos también puede estar vinculado con la puesta en práctica de diferentes propuestas como posibles medios para alcanzar conocimientos. También en las competencias del Módulo Prácticum se observan relaciones indirectas (en **negrita**) por los mismos motivos que se acaban de explicar.

La presencia de las TIC en el currículo oficial de los tres niveles educativos señalados ha quedado evidente. Coincidiendo con Calvo y Capllonch (2013), la competencia digital contribuye al área desde la actitud crítica que se debe mantener ante el enfoque que los medios de comunicación ofrecen respecto al concepto de cuerpo y el deporte en los niveles educativos de Primaria y Secundaria, lo que justifica su presencia en los estudios universitarios abordados en este trabajo, tal y como se ha justificado.

3.1.2. LOS RECURSOS TECNOLÓGICOS EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA

Con la aparición de internet, los docentes de EF inician su andadura con las tecnologías y comienzan a exponer en la red las primeras páginas personales y diferentes recursos, como ejemplos de sesiones, unidades didácticas, conocimientos de las disciplinas del área, etc. Posteriormente, se crearán otros recursos, como las revistas electrónicas, los foros o los chats (Romero Granados, Capllonch Bujosa y Latorre Romero, 2005).

No cabe duda que internet representa un antes y un después que también influye en el profesorado de EF, pero resulta complicado comprender una relación armónica entre las tecnologías y la EF (Capllonch Bujosa, 2005; M. Capllonch Bujosa, 2007b); además, el profesional de esta área necesita de una formación inicial y permanente, el escaso número de horas lectivas de la asignatura, la prioridad de las actividades motrices frente a las de uso de

ordenador y la escasez de medios en los centros educativos, son algunos de los aspectos que influyen para que el uso de estos medios no se encuentre aún muy normalizado.

Sin embargo, algunos son partidarios de aprovecharse de los beneficios de la combinación de ambos ámbitos; por ejemplo, Capellà (2007), aunque leal a su convicción de que la EF ha de hacerse a través del movimiento, considera útil las tecnologías para trabajar algunos contenidos del currículo. En este sentido, Capllonch Bujosa (2005) apunta que las tecnologías ni deben sustituir las actividades motrices de la escuela primaria, ni tampoco deben plantearse como un reto entre sí, sino que han de utilizarse en dosis adecuadas y como producto de la reflexión del docente en base a las circunstancias del alumnado y las posibilidades del centro.

Por otro lado, Arévalo (2007) trata de evidenciar las manifestaciones de la tecnología en la EF e indica las relaciones existentes entre ambas según la función que desempeñe la tecnología, entre las que señala las siguientes:

- Educación tecnológica enfocada a la educación del alumnado en torno a la utilización de estos medios (programas de cronometraje, reflexión sobre la influencia de los medios de comunicación en el deporte, etc.).
- Inclusión en los objetivos de la programación del uso correcto por parte del alumnado y de forma enriquecedora y multidisciplinar de la tecnología.
- Tecnología como apoyo del proceso de enseñanza-aprendizaje con la intención de facilitar las tareas de profesores y alumno.

Pero cuando hablamos de recursos tecnológicos en el ámbito de la EF ¿a qué recursos nos estamos refiriendo exactamente? Existen diferentes clasificaciones en torno a los distintos tipos de materiales curriculares en el ámbito de la EF asociadas a diferentes criterios. De forma global y genérica, Molina et al. (2008) proponen una clasificación en la que distinguen tres grandes bloques. El primero refiriéndose a materiales impresos, el segundo se dirige a recursos materiales y el último, que es el que tiene mayor relevancia para este estudio, incluye los medios audiovisuales e informáticos. No obstante, es precisamente en este último grupo en el que se hace una identificación más escueta de los mismos, concretándose los siguientes materiales curriculares: pizarras, reproductores de vídeo, DVD, MP3, musicassetes, discos compactos, proyectores de diapositivas, transparencias, ordenadores, etc.

Teniendo en cuenta la rápida incorporación de recursos novedosos en los últimos años, y la progresiva, aunque lenta, introducción de los mismos a la EF, se cree necesario identificar de

forma más precisa los diferentes recursos. Para ello, en las siguientes figuras se aporta una clasificación de los recursos tecnológicos más representativos dentro del ámbito de la EF, mostrando los dispositivos periféricos más empleados (ver Figura 33), los recursos TIC de utilidad genérica que no se han diseñado de manera específica para ser empleados en EF (ver Figura 34) y recursos TIC con utilidad específica para el área, creados para ser utilizados en EF (ver Figura 35). Esta clasificación ha sido elaborada por esta investigadora a partir de las propuestas existentes planteadas por Capllonch Bujosa (2005), Fernández López y Quiroga Cantero (2006), Ruiz Munuera (2006) y Arévalo (2007), incorporando alguna pequeña aportación.

	Periféricos (Hardware)
Recurso TIC	CARACTERÍSTICAS Y FUNCIONES
Cámara de fotos	Dispositivo que toma fotografías e imágenes de vídeo
Cámara de video	Dispositivo que almacena imágenes en movimiento en formato electrónico
Cañón	En la práctica, viene a sustituir al tradicional proyector de diapositivas fotográficas. Si se utiliza conjuntamente con un ordenador permite reproducir imágenes, películas, textos, etc. Con una alta calidad de imagen en pantallas de grandes dimensiones.
CD	Es un formato de almacenamiento óptico que puede almacenar datos de audio, video, documentos y otros datos
DVD	Es un formato de multimedia de almacenamiento óptico que puede ser usado para guardar datos, incluyendo películas con alta calidad de vídeo y sonido.
GPS	Global Positioning System (sistema de posicionamiento global). Es un Sistema Global de Navegación por Satélite (GNSS) el cual permite determinar en todo el mundo la posición de una persona, un vehículo o una nave, con una precisión de entre cuatro y quince metros.
Ordenador de sobremesa y portátiles	Sistema digital con tecnología microelectrónica capaz de procesar datos a partir de un grupo de instrucciones denominado programa. Lo podemos considerar como la herramienta por excelencia para producir materiales didáctico-tecnológicos.
PDA	Personal Digital Assistant (ayudante personal digital). Es un ordenador de mano
Periféricos para Alumnos con Necesidades Específicas	Tablero de conceptos: Dirigido a alumnado con problemas motóricas para el manejo del teclado normal. Es un tablero que sustituye al teclado alfanumérico, tiene un tamaño DIN A3y es sensible al tacto
Play Station	Sistema de hardware para el hogar diseñado específicamente para jugar a videojuegos.

Pulsímetro	Instrumentos que incorporan un transmisor que les permite enviar la señal eléctrica del corazón a un receptor en forma de reloj, para después poder darle un tratamiento informático en un ordenador.
Reproductor de medios (audio, audiovisuales)	Dispositivo que permite mostrar los contenidos ya sean audio o video
Retroproyector	Herramienta destinada a la proyección sobre una pantalla o pared de transparencias
Table PC	Tipo de ordenador portátil con pantalla táctil y orientable 360º
Teléfono móvil	Dispositivo de comunicación electrónico con las mismas capacidades básicas de un teléfono de línea convencional

Figura 33. Clasificación de recursos tecnológicos periféricos representativos para el área de EF basada en diversos autores (Fuente: elaboración propia).

Programas informáticos(Software)		
RECURSO TIC	SOFTWARE	UTILIDADES Y FUNCIONES ENE.F.
Cámara de fotos	Software estándar proporcionado por el fabricante	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación de elementos técnico-tácticos de los deportes. - Control de conductas durante la práctica. - Educación postural. - Autoevaluación del propio alumno - Motivación del alumnado - Creación de documentos como fichas de trabajo, murales...
Cámara de video	Software estándar proporcionado por el fabricante	<ul style="list-style-type: none"> - Ofrece las mismas posibilidades que la cámara de fotos con el valor añadido en cuanto al nº de fotogramas captados por segundo. - Observación de la secuencia completa del movimiento
Teléfono móvil	Software estándar proporcionado por el fabricante	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicación (telefónica, y SMS) - Los de última generación: iguales posibilidades que la cámara y el vídeo aunque con menor resolución. - Algunos modelos: navegación por internet y gestión de correo electrónico, almacenamiento de música - Otras utilidades: agenda, calculadora, cronómetros, alarmas, etc.
Ordenador	Procesador de textos	<ul style="list-style-type: none"> - Planificación del trabajo: elaboración de sesiones. - Elaboración de materiales impresos para alumnos:
	Base de datos	<ul style="list-style-type: none"> - Control y gestión del material deportivo. - Registro y almacenamiento de los datos del alumno. - Organización de juegos y ejercicios según diferentes

		criterios de consulta,...
	Hojas de cálculo	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de baremos de calificación/evaluación. - Ficha de datos del alumnado,....
	Programas de diseño gráfico	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de carteles/gráficos para circuito de ejercicios. - Elaboración de mapas/planos para carreras de orientación a través del programa OCAD,...
	Programas de presentación	<ul style="list-style-type: none"> - Presentaciones de contenidos teórico-prácticos. - Teatro multimedia: consiste en la creación de un escenario virtual a través de proyecciones de imágenes con un cañón digital.... - Karaoke Multimedia. Posible uso con niños con déficit auditivo y también con déficit visual - Animation y Dance. Aprendizaje de bailes de salón a través de videoclips animados
	Programas de diseño Web	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de páginas Web - Elaboración de WQ, miniquest, caza del tesoro,...
	Otras aplicaciones interactivas	<ul style="list-style-type: none"> - Clic, Hotpotatoes, Squeak
PDA	Programas ofimáticos(Word, Excel, etc.) y otros específicos	<ul style="list-style-type: none"> - Programas generales: Microsoft Office, Pocket, internet, correo electrónico, Messenger, escritura en pantalla, recursos multimedia: fotografías, animaciones, música y vídeos, lectura de e-books en formato Word o pdf, juegos, agenda, calculadora, cronómetro, etc. - Programas específicos: atlas de anatomía, programas de entrenamiento personal, control de nutrición, GPS, etc.
Pulsímetro	Software estándar proporcionado por el fabricante	<ul style="list-style-type: none"> - Control de la frecuencia cardíaca durante la práctica deportiva. - Tratamiento informático a través del ordenador de los datos obtenidos para generar estadísticas, gráficas, etc. Y facilitar el análisis e interpretación de los resultados.
DVD	Programas de edición y tratamiento de vídeo	<ul style="list-style-type: none"> - Montaje de vídeos divulgativos sobre las actividades deportivas (presentación de actividad deportiva, información para padres, etc.) - Registro de tareas de clase para su posterior análisis (tiempo de compromiso motor del alumnado, ejecución técnica, etc.) (Ruiz, 2006)
Play Station	Eye toy: kinetic	Juego que simula un entrenador personal que nos pone en forma a través del yoga, el kick boxing o el aeróbic. Consiste en una cámara de vídeo que captura nuestros movimientos y los hace interactuar con el videojuego.

Table PC	Igual que el ordenador	Las mismas posibilidades que un ordenador de sobremesa, con la portabilidad que ofrece un portátil y con la posibilidad de interactuar directamente en la pantalla escribiendo, dibujando, etc.
Programas informáticos para Alumnos con Necesidades Específicas	Programa "Vista"	Destinado a alumnos con déficit visual. Aumenta el tamaño de la letra y dibujos de cualquier programa

Figura 34. Recursos TIC de utilidad genérica. No diseñados de forma específica para EF. Clasificación basada en diversos autores (Fuente: elaboración propia).

Programas informáticos(Software)		
	FUNCIONES	ALGUNOS EJEMPLOS
Programas auxiliares	Selección de ejercicios clasificados (materia, nivel, actividad, cualidad física, grupos musculares o articulares, organización)	Datagym (ediciones informáticas Gacela Sport)
	Base de datos de juegos clasificados (bloques de contenidos en E.F. en Primaria)	Los juegos en la E.F de los 6 a los 12 años. (CD-ROM Editorial INDE)
	Facilitación de baterías de actividades secuenciadas por ciclos, bloques, unidades, contenidos y objetivos)	Elaboración informatizada de UDD (CD-ROM del grupo de trabajo Sambori, Gymnos)
	Gestión de un catálogo de juegos aplicados a la E.F	Ludos (Fernando Posada (2000) freeware que se obsequia con la publicación.
	Programa para el deporte de cross de orientación	OCAD (http://www.ocad.com)
	Gestión de competiciones y campeonatos deportivos	Argos v2.0, Meeting v.1.0 (atletismo), MDG-Carreras 2004 (carreras)...
Programas de apoyo a explicaciones complejas	Programas de varios deportes para el diseño, edición y visualización animada de distintas situaciones	Edita de Gymnos
Programas para la planificación y control del entrenamiento	Facilitan la personalización de los entrenamientos deportivos de distintos deportes.	- Gymnos: resistencia del ciclista, del corredor o del nadador. - EZsound (www.sportsuport.com). Incluye test y marca tiempos de paso o de ritmos.

		<ul style="list-style-type: none"> - VisualFísic (www.sportsuport.com). Diseña sesiones a partir de películas e imágenes de ejercicios - Cronos (software que valora la condición física). De Fernando Posada (2000) versión freeware que se obsequia con la publicación)
Programas para el análisis de técnicas deportivas	Análisis de la técnica deportiva a partir de la comparación de dos películas de forma simultánea	<ul style="list-style-type: none"> - TwoCamsDisplay (www.sportsuport.com)
Programas para la evaluación	Evaluación tanto de alumnos como deportista de utilidad en centros educativos y clubes deportivos	<ul style="list-style-type: none"> - Efos (De Fernando Posada (2000), versión freeware que se obsequia con la publicación. - Programa para la evaluación en centros docentes y deportivos. (Gymnos)
Programas para el análisis de datos estadísticos	Almacenan datos para su posterior análisis estadístico	<ul style="list-style-type: none"> - Programa informático para la planificación y control de la temporada de fútbol (Gymnos) - Programas REGISTRA. Para distintos deportes Gymnos
Programas demostrativos	Facilitan la visualización de movimientos complejos	<ul style="list-style-type: none"> - Manual Multimedia de Cabuyería, para aprender a realizar nudos - Manual Multimedia Escuela de Aeróbic (Editorial Gymnos)

Figura 35. Recursos TIC de utilidad específica diseñados para EF. Clasificación basada en diversos autores. (Fuente: elaboración propia).

Por otro lado, si nos centramos en las posibilidades de utilización de internet, estas son muy variadas y tiene asociadas múltiples funciones dentro del ámbito educativo. Dentro de estas funciones, e inspirándonos en la propuesta planteada por Tirado Ramos (2010) sobre la que se ha creído conveniente realizar algunos matices. Este autor incluye un conjunto de funciones que atribuye a internet. Estas funciones son: interdisciplinariedad, divulgación y profundización en contenidos conceptuales, organización de materiales curriculares, trabajo de valores y promoción de la reflexión crítica, intercomunicación y difusión de las producciones del alumnado.

Como se puede observar, en la siguiente Figura, elaborada por esta investigadora, se han realizado algunas modificaciones y a continuación se van a argumentar.

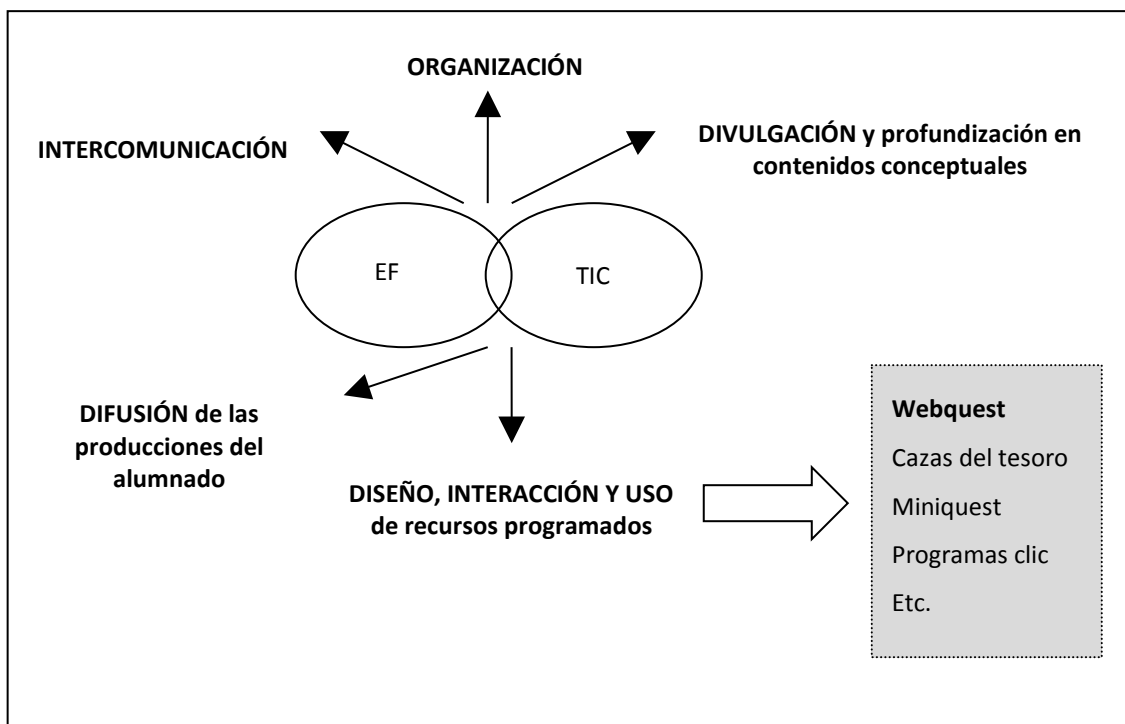


Figura 36.Funciones de internet. Adaptado de Tirado Ramos (2010, p. 183).

En nuestra propuesta añadimos una función adicional, denominada de diseño, interacción y uso de recursos programados. En ella se encontrarían aquellos programas y recursos que solo pueden ser utilizados a través de la red y que se encuentran alojados en páginas web de distinta índole como por ejemplo las WQ, cazas del tesoro, miniquest, programas clic, entre otros.

Por otro lado, se han eliminado las funciones de trabajo interdisciplinar y educación en valores, ya que consideramos que estos son dependientes de las intenciones educativas que el docente selecciona de forma previa a la acción educativa, de tal forma que estarán presentes o no en función de las decisiones adoptadas por el profesor cuando planifica el proceso de enseñanza-aprendizaje. El docente por tanto, tiene la posibilidad de elegir entre las variadas opciones ofrecidas por la red, y escoger aquellas que faciliten un trabajo u otro, ya sea este de carácter interdisciplinar, o bien que promueva la educación en valores, o ambas.

Tras haber expuesto las características principales, usos y funciones de estos medios tecnológicos, es preciso analizar cómo pueden ser útiles al profesor de EF. Algunos autores como Villard Aijón (2007), lo consideran como una nueva manera de abordar los contenidos teóricos; otros, como Capellà (2007), los ven adecuados para el trabajo de algunos aspectos

recogidos en el currículo; Capllonch (2007a), los califica de motivadores para el desarrollo de contenidos conceptuales y actitudinales, mientras que Romero Granados et al. (2005), haciendo alusión a las WQ, también enfatizan las posibilidades que ofrecen para el trabajo de tipo conceptual y procedimental.

La mayor parte de los autores analizados vinculan el uso de estos medios a la EF a través de los contenidos conceptuales y actitudinales, excepto Romero Granados et al. (2005), que tienen en cuenta los contenidos de carácter procedimental de determinadas habilidades por medio de explicaciones gráficas y animaciones o videos.

De la globalidad de las propuestas encontradas, se puede deducir que la mayor parte de los autores consultados están de acuerdo en que la asociación entre las TIC y la EF se realiza fundamentalmente para la adquisición de conocimientos teóricos y actitudinales. No obstante, de forma sutil en los últimos años se van incorporando a este escenario diferentes trabajos académicos y/o científicos (Prat Ambrós y Camerino Foguet, 2012; Rodríguez Quijada, 2015) que muestran las posibilidades que ofrecen estos recursos tecnológicos en el ámbito de la EF.

Por otro lado, el uso de estos medios en EF, presentan varias desventajas que también deben ser consideradas. Algunos de los inconvenientes que ofrecen estos programas residen en que requieren una modificación constante de las unidades didácticas para adecuarlos al alumnado, así como el excesivo tiempo necesario para la preparación de actividades. Además, como en la actualidad las Administraciones educativas ya cuentan con sus propios programas de apoyo al profesorado para el registro de informaciones, seguimiento y evaluaciones del alumnado, repercute en que estos programas no tengan demasiado éxito en el ámbito educativo puesto que implicaría que los docentes tengan que duplicar sus esfuerzos (Capllonch Bujosa, 2005). Asimismo, el rápido crecimiento y una oferta cambiante de los recursos informáticos requiere de un reciclaje continuo de los docentes (Fernández López y Quiroga Cantero, 2006).

Para concluir este apartado, se exponen un conjunto de sugerencias aportadas por dos autores sobre el uso y utilización de las TIC en la EF. Capllonch Bujosa (2005) expone una serie de sugerencias sobre la utilización de las TIC en EF, elaboradas a partir de las informaciones obtenidas en entrevistas y grupos de discusión llevadas a cabo a profesores de EF. Esta autora señala textualmente el siguiente Decálogo de buenas prácticas:

1. Las TIC no deben plantearse como un reto frente a las actividades físicas, sino como una posibilidad para ganar horas para el área. Las opciones son muy diversas: proyectos o trabajos de carácter interdisciplinar, desarrollo de actividades fuera del horario lectivo...
2. Las TIC deben incorporarse en la educación física en un porcentaje adecuado, que sea fruto de la reflexión, adecuado a los alumnos y alumnas y a las posibilidades del centro y del profesorado. Solamente los docentes formados en la utilización de las TIC estarán en condiciones de acompañar eficazmente a los estudiantes en su asimilación y dominio progresivo.
3. Las TIC deben formar parte de la educación física como una actividad curricular, y no fruto de la improvisación, del imperativo tecnológico, las condiciones climáticas o las modas.
4. Las actividades con TIC que se propongan desde la educación física deben haber sido analizadas previamente y responder a las intenciones educativas del grupo con el que se trabaja.
5. En la programación de las actividades con TIC desde la educación física se deben tener en cuenta los intereses, motivaciones y conocimientos previos del alumnado.
6. Las TIC en la educación física pueden proporcionar una valiosa herramienta para trabajar de forma paralela contenidos que se han llevado a la práctica.
7. Las TIC en la educación física pueden ser un poderoso elemento de motivación para trabajar contenidos de tipo conceptual y actitudinal.
8. La tecnología en la educación física permite atender la diversidad, en tanto que proporciona alternativa para aquellas personas que por alguna razón no pueden asistir o realizar determinadas actividades motrices propias del área
9. Las TIC desde la educación física también deberían fomentar las habilidades que se requieren en la sociedad de la información: capacidad crítica, de trabajo autónomo y colaborativo, el intercambio de ideas, las habilidades de búsqueda y selección de información... Por otro lado, no se debe confundir el acceso a los medios y equipamientos tecnológicos y el consumo de contenidos mediáticos, con la adecuada utilización y manejo de la información. La alfabetización tecnológica no estará nunca bien orientada si no se acompaña adecuadamente con el desarrollo de capacidades para hacer frente a su utilización. La responsabilidad se erige como el núcleo de toda propuesta educativa de desarrollo de "ciberhabilidades".

10. Se debe informar adecuadamente a los padres y madres de las posibilidades educativas que ofrecen las TIC en la educación física escolar (2005, p.77-78).

Por otra parte, Romero Granados (2007) expone una serie de aspectos a considerar para que la EF tenga una fundamentación metodológica en el uso de las TIC:

1. Cambiar los currículos tradicionales, basados en su mayoría en contenidos bien definidos de los que el alumno debe aprender y saber, pero que no fueron pensados para la época Internet.
2. Reformar el sentido práctico de las clases de EF, haciéndolas más reflexivas, interdisciplinares, y con mayor participación del alumno en el proceso de aprendizaje, para conseguir unos hábitos y costumbres hacia el futuro.
3. El uso de la tecnología en la EF no debe convertirse en una alternativa para los días de lluvia o cuando no se pueda utilizar una instalación deportiva.
4. Las TIC no pretenden sustituir la parte práctica que deben tener las clases de EF, sino por el contrario, quitarle el sentido casi generalizado de la práctica por la práctica.
5. La evaluación del alumnado en las clases de EF deberá ser compatible con el aprendizaje de las TIC. De una forma casi generalizada, la evaluación de la EF está basada en unas pruebas de rendimiento (tests físicos) con los clásicos exámenes, y algunas medidas más que los complementan, como el interés en las clases, asistencia, etc. Pero si adoptamos las TIC para el aprendizaje, la evaluación deberá complementarse con el uso de esas herramientas, por lo que se tendrán que plantear nuevas estrategias para poder llevarlo a cabo.
6. La utilización de las TIC en las clases de EF será un objetivo fundamental de la materia. No se trata de llevar a la práctica unas tareas sencillas con el ordenador, sino de generar conocimiento y manejar información con fiabilidad desde un punto de vista crítico y reflexivo.
7. Los profesionales de la EF deberán incorporar, entre las inquietudes de su equipamiento específico, todo lo relacionado con el uso de las TIC como algo imprescindible para el desarrollo de sus clases.
8. Para los profesores de EF las TIC deben representar toda una exigencia profesional de actualización y formación. El cambio de mentalidad para el uso correcto de estas en la EF se traducirá en un avance de la materia en los centros y en las familias.

9. Los materiales de aprendizaje basados en TIC serán muy diferentes según los temas a abordar, así como la idoneidad de sus secuencias de aprendizaje y su facilidad de empleo
10. Las TIC en EF proporcionarán un cambio metodológico, no exclusivamente en los conocimientos, planificación y diseño de las clases por parte del profesor, sino también en las posibilidades de hacer una enseñanza más participativa y activa por parte del alumno en las clases teóricas y prácticas (pp. 48-49).

3.2. LA EXPRESIÓN CORPORAL Y LAS TIC

Los profesores hemos pasado de la pizarra, las transparencias, las diapositivas “reales” o los videos en VHS a la utilización del ordenador portátil o las “mesas multimedia” que nos brindan la posibilidad del cañón proyector, el PowerPoint (o proyector de diapositivas virtuales), la proyección de DVD o el visionado de una coreografía colgada en YouTube.

Más concretamente en nuestras clases prácticas, dejamos de tamborilear sobre un pandero o golpear unas claves para marcar el ritmo y rezar para que la cinta cassette se haya rebobinado correctamente y no tener que hacerlo con el bolígrafo a utilizar músicas y ritmos en formato cd o en Mp3 a través de la conexión USB (Gil Ares, 2008, p. 6).

Este fragmento, extraído de una mesa de debate del II Congreso Internacional de EC y Educación celebrado en Zamora en el 2008, refleja una realidad, que aunque referida al ámbito universitario, representa la evolución de la incorporación de las TIC, que más tarde o más temprano seguirá el mismo proceso en los centros educativos de Primaria y Secundaria.

Si tomamos como referencia las figuras expuestas en el apartado anterior sobre los recursos TIC en el ámbito de la EF, muchos de ellos poseen una gran utilidad en el ámbito de la EC, según se expone a continuación.

Centrándonos en los **periféricos o hardware** enunciados en el epígrafe anterior, la mayoría tiene una posible aplicación a excepción del GPS. El reproductor de audiovisuales y sonido es de gran utilidad tanto para el docente como para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, y permite diversas aplicaciones. A continuación se exponen (Figura 37) diferentes aplicaciones a partir de las propuestas por Learreta Ramos et al. (2006) en las que se puede apreciar las múltiples posibilidades que ofrecen algunos de los dispositivos periféricos.

	APLICACIONES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	APLICACIONES PARA EL PROFESORADO	EJEMPLOS
DVD y vídeo	<ul style="list-style-type: none"> – Fase interactiva: para trabajar a partir de su visionado o durante su visionado. – Fase postactiva: visionado de actividades grabadas durante las sesiones. – Análisis de: diferentes comportamientos, recursos expresivos, comunicativos y creativos, utilización de espacios y materiales, dinámicas de grupo que se generan entre los alumnos. – Otros usos: Disfrutar y compartir el trabajo realizado, incorporar las imágenes a la Web del centro, trabajo interdisciplinar. 	<ul style="list-style-type: none"> – Evaluación con posibilidad de contribuir a la calificación. – Material objeto de intercambio con profesorado. – Fase preactiva: visionado para diseño y preparación de sesiones. – Grabaciones como objeto de profundización en el proceso de formación permanente y mejora de la capacidad docente. 	<ul style="list-style-type: none"> – Fragmentos de películas o películas completas, espectáculos de danza o teatro. – Situaciones cotidianas de comunicación interpersonal. – Anuncios publicitarios.
Imágenes digitales	<ul style="list-style-type: none"> – Fase preactiva: generación de material por parte del alumno para utilización posterior en el aula. – Fase interactiva: Desarrollar la expresión, la comunicación y la creatividad. Globalizar con otras áreas. Cualquier otro objetivo. Obtención de las imágenes de las clases de forma autorizada. – Fase postactiva: Incorporar a la Web del centro. 	<ul style="list-style-type: none"> – Preactiva: General material de utilización posterior en el aula. 	<ul style="list-style-type: none"> – Imágenes archivadas de Bancos de imágenes o CDs. – Colgar las fotografías en la Web del centro.
Aparatos de proyección	<p>Proyector de diapositivas como productor de imágenes y para crear focos de luz y así crear sombras y zonas de luz.</p> <p>Diapositivas como escenarios</p> <p>Cañones de proyección para trabajar con docs. Audiovisuales por ordenador en diferentes formatos (PDF, MPG, AVI, DVD, GIF, JPEG.) y docs. audiovisuales con varios programas (WorldPerfect, PowerPoint,..)</p>		

Figura 37. Recursos TIC y sus posibilidades en procesos de enseñanza-aprendizaje de EC. (Learreta Ramos et al., 2006, pp. 73-79).

Algunas experiencias que se han llevado a cabo conectando la EC con las TIC nos muestran el acercamiento que están teniendo en la actualidad estas disciplinas. En este sentido Coterón López y Glaría Santamaría (2008) afirman que:

El desarrollo de la tecnología audiovisual en las últimas décadas ha abierto nuevos cauces en el campo de la creación corporal. El lenguaje audiovisual aporta un nuevo marco de manifestación al lenguaje corporal, potenciando nuevas formas de transmisión del pensamiento creador bajo perspectivas innovadoras, que en los tiempos actuales, están en plena fase de exploración y desarrollo (p.490).

Algunas de estas experiencias muestran el interés del uso de estos medios en el ámbito universitario. Por ejemplo, la utilización de la cámara de video para realizar un montaje artístico-expresivo en torno a una temática de educación en valores como es la violencia doméstica (Calvo Vaca, Sampedro de la Granja, Rodríguez Mompó y Juez Bengoechea, 2008); otro ejemplo es una propuesta llevada a cabo por el grupo Corps en el INEF de Madrid, que desarrolla también un producto creativo final con la incorporación de elementos audiovisuales, de tal forma que se fusionan dos lenguajes, el corporal y el audiovisual (Coterón López y Glaría Santamaría, 2008). En la misma línea que el anterior, y a través de argumentos que sostienen la necesidad de una alfabetización audiovisual en la educación obligatoria, se propone una enseñanza innovadora que promueve la conexión entre la danza y el uso de la cámara (Molero Navajas, 2008).

Los recursos software, cuya utilidad es genérica y no están diseñados de forma específica para EF, también pueden ayudar al desarrollo y preparación de actividades de EC. Dentro de estos se contempla el Teatro Multimedia, caracterizado en ser una aplicación innovadora del programa PowerPoint, cuya iniciativa obtuvo un premio de Innovación Educativa del MEC, y que consiste en la aplicación de diapositivas, las cuales, sugieren un tema o una o varias ideas con las que el alumnado planifica y representa historias a partir de las diferentes imágenes y de la música (Ruiz Munuera, 2006).

Otra aplicación expuesta es el Karaoke Multimedia, que consiste en que por medio de un proyector que se coloca en un pabellón o en un gimnasio, y con la ayuda de un programa denominado VANBASCO'S KARAOKE PLAYER, la música puede descargarse de forma gratuita de internet. Esta aplicación tiene utilidad para realizar en la clase adaptaciones curriculares no significativas con alumnado con necesidades específicas, ya que les permitirá seguir el ritmo de la clase cuando se realiza una coreografía grupal con una canción, de tal manera que el

alumnado con déficit auditivo puede leer la letra proyectada y el alumnado ciego sigue la base instrumental de la canción (Ruiz Munuera, 2006).

La tercera aplicación señalada anteriormente, denominada ANIMATIO y DANCE, permite, a través de videoclips animados por ordenador, facilitar el conocimiento de diferentes bailes de salón. Ofrece además la posibilidad de seleccionar el ángulo de visión de los muñecos animados, de disociar los pasos de cada bailarín, etc. (Ruiz Munuera, 2006).

En cuanto a los recursos software específicos diseñados para la EF se exponen algunos ejemplos en los siguientes párrafos.

Ampliando la información expuesta en la Figura de recursos TIC de la EF, con el software Match Vision Studio de Perea, Ezpeleta y Castellano del 2004, con el que se analizan acciones motrices, se ha realizado un estudio por Castañer Balcells, Torrents Martín, Anguera Argilaga y Dinusova (2009), y utilizan este programa para codificar la información obtenida de acciones motrices en Danza Contemporánea, EC y Danza Contact-Improvisation.

El programa Edusport del MEC ofrece también recursos educativos de EC como unidades didácticas de ESO y Bachillerato, dirigidas al profesorado como propuestas de trabajo de estos contenidos y con la posibilidad de ser modificadas atendiendo a las intenciones educativas que se tengan (Romero Granados, 2007).

Finalmente, internet es un medio que facilita acceder a una gran cantidad de información y ofrece grandes posibilidades. Por un lado, en este espacio se encuentran diversos recursos educativos y resulta muy útil para sugerir ideas en las propuestas realizadas al alumnado para que lleven a cabo trabajos expresivo-corporales (Learreta Ramos et al., 2006). Existen también páginas web, como la personal de Juan Carlos Muñoz Díaz (<http://efjuancarlos.webcindario.com>), en la que se ofrece una gran cantidad de herramientas educativas variadas para la EF e incluye diversas actividades para la EC. Y además, favorece la difusión de actividades y eventos, algunos de los cuáles han tenido bastante éxito en los últimos años, como los Flasmob o los Lipdub en los que se difunden vídeos que muestran las coreografías elaboradas por sus participantes (Romero Martín y Chivite Izco, 2013) y que pueden resultar atractivas como propuestas de trabajo dirigidas al alumnado.

Compartimos la opinión de Romero Martín y Chivite Izco (2013) cuando afirman que los programas de televisión emitidos en los últimos años ha favorecido la difusión de estas nuevas manifestaciones que han ido surgiendo, potenciadas en gran parte por los medios de información. Además, no hay que olvidar la repercusión que en todo esto ha tenido el espacio web conocido como YouTube, que ha potenciado la difusión e intercambio de vídeos, a través

de los cuáles se muestran productos creativos de todo tipo, así como de EC, tanto de personas y colectivos reconocidas, como anónimas.

También existen en internet espacios web más especializados en EC como la Asociación de Profesionales de la Actividad Física y Expresión Corporal (AFYEC) (www.expresiva.org/AFYEC/home.htm), la Liga de Improvisación Madrileña: (www.impromadrid.com), o el Grupo de danza Momix: www.momix.com (Learreta Ramos et al., 2006), la Asociación Cultural Atubaruokeke de la Universidad de Miguel de Cervantes de Valladolid (<http://atubaruokeke.blogspot.com.es/>), el Grupo de Expresión Corporal del Club Inef Lleida (<https://muvmentics.wordpress.com/>), el grupo UCA Danza 2.0 de la Facultad de Ciencias de la Educación y el Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad de Cádiz (<http://ucadanza.blogspot.com.es/>).

En definitiva, internet se configura como un medio muy propicio para complementar el trabajo de EC, y el empleo de las TIC presenta una gran variedad de posibilidades a través de herramientas que tienen utilidad de diversa índole, tal y como ha quedado reflejado en este epígrafe.

3.3. LAS WEBQUEST

3.3.1. CARACTERÍSTICAS GENERALES

De modo general, las WQ son un recurso educativo que el docente diseña y después se cuelga en internet para que los estudiantes accedan a él a través de la red.

El creador de este recurso fue Dodge (2002), quien a partir del desarrollo de un trabajo que planteó a sus alumnos en la Universidad de San Diego; y tras el intento fallido de mostrarles el software conocido como “Arquetipo”, configuró el desarrollo de una sesión en la que los alumnos debían indagar en diferentes fuentes de información relacionadas con el mencionado software: algunos enlaces en la red, páginas de un informe, un Chat y una videoconferencia con un profesor que se encontraba en Nueva York y que había ensayado el programa. Se distribuyeron las diferentes fuentes entre los estudiantes con el objeto de comprobar si el programa “Arquetipo” podría ser utilizado en un colegio en el que los alumnos realizan las prácticas, y debían valorar la forma de utilización (Dodge, 2002).

El resultado de la experiencia fue totalmente satisfactorio, con lo que unas semanas más tarde Dodge se dispuso a elaborar una matriz siguiendo los mismos pasos llevados a cabo en aquella sesión: a partir del planteamiento de un problema inicial y a través de la selección de algunas fuentes de información, los alumnos deberían trabajar con esa información para llegar a una conclusión. Y decidió bautizarlo como WQ en febrero de 1995, tras comprobar la inexistencia de dicho término en la red. Posteriormente Tom March siguió trabajando en esta línea desarrollando otras WQ (Dodge, 2002).

A partir de entonces, este recurso se ha ido extendiendo en el contexto educativo. Veamos a continuación cuáles son las definiciones ofrecidas por diferentes autores:

Una WebQuest está elaborada alrededor de una tarea atractiva y posible de realizar que promueve pensamiento de orden superior de algún tipo. Tiene que ver con hacer algo con la información. El pensamiento puede ser creativo o crítico y comprende solución de problemas, juicio, análisis o síntesis. La tarea debe ser algo más que simplemente contestar preguntas o repetir mecánicamente lo que se ve en la pantalla. Idealmente, la tarea es una versión en menor escala de lo que los adultos hacen en el trabajo, fuera de las murallas de la escuela (Dodge, 2002, p. 2).

Webquest es un modelo de aprendizaje extremadamente simple y rico para propiciar el uso educativo de internet, basado en el aprendizaje cooperativo y en procesos de investigación para aprender.

Una WebQuest es una actividad enfocada a la investigación, en la que la información usada por los alumnos es, en su mayor parte, descargada de Internet. Básicamente es una exploración dirigida, que culmina con la producción de una página Web, donde se publica el resultado de una investigación.

WebQuest es una metodología de aprendizaje basado fundamentalmente en los recursos que nos proporciona Internet que incitan a los alumnos a investigar, potencian el pensamiento crítico, la creatividad y la toma de decisiones, contribuyen a desarrollar diferentes capacidades llevando así a los alumnos a transformar los conocimiento adquiridos (Area, 2004, p. 1).

Desde la Comunidad Catalana de Webquest se propone la siguiente definición:

Una WQ consiste en investigación guiada con recursos principalmente procedentes de Internet, que obliga a la utilización de habilidades cognitivas elevadas, prevé el trabajo cooperativo y la autonomía de los alumnos e incluye una evaluación auténtica (Barba, 2008).

En definitiva, una WQ es un recurso disponible en internet, que está estructurado en un conjunto de apartados fijos a través de los cuales se propone al alumnado una tarea o pregunta a resolver en grupos. Para conseguir este fin último, se facilitan enlaces o links que dan acceso a diferentes informaciones y que el alumnado deberá, no solamente consultar, sino también transformar, para llegar a resolver el problema planteado. Pero, para que este recurso sea considerado como una WQ deben de contemplarse una serie de características imprescindibles, ya que existen también en la red algunos recursos, que aunque están identificados como tales, no lo son, y por el hecho de llevar esta etiqueta no puede decirse que se trate de WQ auténticas (Adell, 2004). A partir de las definiciones expuestas, se pueden extraer las características principales que sustentan este recurso educativo, y que posteriormente se detallarán de forma pormenorizada. Estos rasgos principales incluyen los siguientes conceptos:

- **Exploración dirigida** que requiere **procesos de investigación** para la **solución de problema/s** en los que se deben generar el **pensamiento y habilidades cognitivas de**

orden superior y además se potencia el **pensamiento crítico, la creatividad y la toma de decisiones**.

- **Transformación del conocimiento**, sin limitarse a la repetición mecánica para contestar a preguntas, y que se realiza a partir de información que procede principalmente de internet.
- Persigue un acercamiento similar a lo que los adultos realizan en el trabajo.
- Se basa en el **aprendizaje cooperativo**, ofreciendo **autonomía** a los alumnos.
- Además, permite el desarrollo de una **evaluación auténtica**.

Esta exploración dirigida, o también denominada investigación guiada, utilizando la red como espacio de búsqueda, tal y como indica Capellà (2007), es un proceso en el que los alumnos acceden a información de contenidos de calidad, los cuales se adecuan tanto al nivel de los alumnos como a las expectativas pedagógicas. De esta forma, se trata de evitar la dispersión que se puede producir al navegar en internet y perderse al ir encontrando datos que pueden ser irrelevantes y que no aporten ni calidad pedagógica, ni justifican la utilización de internet en el aula.

En esta búsqueda que realiza el alumno, el objetivo es tratar de resolver una tarea o pregunta utilizando la información que se le propone a través de los enlaces o links que se incluyen en la WQ. Pero como afirma Adell (2004) “la respuesta no ‘está’ en la red y hay que buscarla. La respuesta hay que ‘fabricarla’ utilizando fuentes diversas de información (la mayoría online, aunque no exclusivamente) y las capacidades cognitivas de los alumnos trabajando en equipo” (p. 10).

Las habilidades cognitivas de nivel superior como la comprensión, comparación, elaboración, transformación de la información procedente de distintas fuentes, análisis, síntesis, elaboración y contraste de hipótesis, etc., adquieren un papel relevante en las WQ (Jiménez Cortés, 2005), ya que, estas habilidades deberán activarse para poder resolver el problema con éxito, y corroborando lo que menciona Adell (2004) sobre la fabricación del alumno de la respuesta, no bastará con copiar la información encontrada sino que como afirma Barba i Coromines (2005) “debe ir más allá de la comprensión y la memoria” (p. 2).

Otro aspecto asociado a esa transformación de la información es que se produce una empatía con ella, ya que el alumnado se pone en contacto con esa información asumiendo un rol concreto, es decir, desde un punto de vista a partir del cual interactúa con ella (Pérez, 2005). Las tareas propuestas pueden ser muy variadas, y a partir de ellas y de los roles a asumir por

los discentes, se condicionan los posicionamientos de los alumnos. En el siguiente apartado se desarrollarán los diferentes tipos de tareas que Bernie Dodge (2002) propuso para que fueran integradas en este recurso.

Por otro lado el pensamiento crítico, la toma de decisiones y la creatividad son elementos que están también muy en juego cuando se utiliza este recurso educativo. Por un lado, al proceder la información principalmente de internet, es necesario que esta sea analizada y valorada para llevar a cabo la tarea propuesta correctamente, teniendo en cuenta, como ya se ha mencionado, la capacidad de seleccionar y aprovechar las fuentes en donde también interviene la reflexión y el pensamiento crítico.

La toma de decisiones permite guiar no solo lo que se hace con la información, sino también, cómo llegar al producto colaborando con el resto de compañeros, lo que remite a otra característica clave del recurso WQ: la presencia del aprendizaje cooperativo, tal y como se ha mencionado anteriormente. De esta forma, las diferentes tareas siempre son propuestas para que sean resueltas en grupos de alumnos, y cada alumno ha de asumir un rol. Esto implica, como afirma Adell (2004), que cuando se explica algo a un compañero, tras comprenderlo previamente, se requiere un esfuerzo superior al que es exigido en las tareas escolares tradicionales, que además, finalizan siempre con una prueba de evaluación:

Comprender algo para explicarlo posteriormente a los compañeros implica normalmente un esfuerzo mayor del necesario para salir con éxito de las tareas escolares tradicionales, que finalizan con algún tipo de prueba de evaluación. Es más, en el grupo todo el mundo es necesario: las webquest refuerzan la autoestima de los estudiantes porque promueven la cooperación y la colaboración entre los ellos para resolver una tarea común (2004, p. 12).

El trabajo cooperativo que se proporciona a través del desarrollo de una WQ se deriva del resultado producido al tener que trabajar en grupo, cuyos miembros asumen un rol específico dentro del mismo, para resolver el problema. Adell Segura y Bernabé Muñoz (2005) consideran que se han manejado indistintamente los conceptos de cooperación y colaboración como si se tratase de términos sinónimos, y señalan que aunque ambos términos tienen en común que se contraponen al significado de aprendizaje competitivo, aclaran las diferencias existentes entre los mismos. En el aprendizaje colaborativo, el alumno es quien toma las decisiones y diseña la estructura de las interacciones que se producen, lo cual determina acceder al conocimiento

por medio de la colaboración grupal; por el contrario, en el aprendizaje cooperativo estas decisiones recaen en el docente, de tal forma que al principio es él quien define el reparto de las tareas a cada miembro del grupo, que deben integrarse para poder llegar al objetivo propuesto (Panitz, 2001 en Adell Segura y Bernabé Muñoz, 2005, p. 2).

Como consecuencia de ese trabajo cooperativo y fruto también de la individualidad que se asume a partir de la adopción de los distintos roles, también se potencia la autonomía del discente generada por la búsqueda de soluciones para resolver el problema de forma independiente y alejada de las metodologías directivas.

Otro de los aspectos fundamentales es la importancia de que la WQ trate temas reales que tengan relación con un problema real del mundo y que además los resultados puedan dar a conocerse a la sociedad con el objeto de que el alumnado perciba que sirve para algo (March, 2000 en Castro Lemus, 2007, p. 4). En este último aspecto, Fierro Monteagudo (2005) señala que el producto obtenido se ha de comunicar fuera del ámbito escolar a través de alguna publicación de algún diario local, enviarlo a algún experto o bien organizar una exposición. En definitiva, se trata de que el problema planteado proporcione lazos de unión entre la realidad del alumno y la realidad social.

Finalmente, otro rasgo principal de este recurso es que permite una evaluación auténtica, ya que se valoran los conocimientos adquiridos por los alumnos utilizando como contexto el mundo real, en vez de las tradicionales pruebas estandarizadas (Adell, 2004). Además, el alumno conocerá desde el principio cuáles son los criterios requeridos para llevar a cabo esta evaluación, de forma que será consciente de la valoración de todos los aspectos solicitados.

3.3.2. TIPOS DE WEBQUEST Y ESTRUCTURA

La clasificación inicial de los tipos de WQ que establece Bernie Dodge se ciñe a dos: las WQ de corta duración, que se desarrollan de entre una a tres sesiones y cuyo objetivo se dirige a la adquisición e integración del conocimiento de un tema; y por otra parte, las WQ de larga duración, que se desarrollan a lo largo de varias semanas con el objetivo de extender y refinar un tema tratado, por lo que poseen una mayor complejidad de los procesos cognitivos que intervienen en relación al otro tipo (Dodge, 1995, en Pérez Torres, 2004, pp. 228-229). Ante

esta clasificación, y en especial en lo referente a los aspectos temporales, Pérez Torres (2004) expone el inconveniente de que son muchos los factores que intervienen y que pueden modificar la distribución temporal del recurso, como por ejemplo, el nivel del alumnado o los conocimientos previos del tema, por lo que no siempre podrá llevarse a cabo durante el tiempo previsto.

Algunos autores son partidarios de reconocer una clasificación atendiendo a diferentes criterios, mientras que otros no coinciden en tal afirmación. De entre los primeros, tal y como afirma Area (2004), y en función del destinatario se pueden encontrar las que están dirigidas al profesorado y las que están dirigidas al alumnado. Por otro lado, este mismo autor también hace referencia a criterios temporales, diferenciando WQ que duran una o varias semanas y miniquiest con una duración de una a dos sesiones.

En esta misma línea, Ortega Ballesteros (2009), también aboga por una clasificación basada en un criterio temporal, y establece tres tipos: WQ a corto plazo, para desarrollarse de una a tres sesiones; WQ a largo plazo, cuando tienen una duración de entre una semana a un mes y se incluyen en estas un mayor número de tareas y más elaboradas; y finalmente, las denominadas miniquiest, que cuentan con una estructura reducida con solo tres pasos y que se pueden realizar en tan solo una sesión.

Por el contrario, Barba (2008) manifiesta su desacuerdo y es partidaria de abandonar esta clasificación inicial, ya que considera que la duración de las WQ puede oscilar de entre tres sesiones a todo un trimestre.

Pero al margen de esta falta de unificación de criterios, en la red se encuentran una gran variedad de WQ que tienen una estructura básica en común en la que también se pueden apreciar algunas diferencias que son consecuencia de la evolución de este modelo.

Las WQ tienen una estructura fija en la que se contemplan diversas partes, cada una de las cuales debe ser abordada de forma consecutiva desde el punto de vista del alumno, para resolver la tarea o problema, y desde el punto de vista metodológico cada apartado debe reunir una serie de requisitos y ofrecer al alumnado la información sobre lo que debe realizar. Al principio esta estructura contenía seis apartados, a los que posteriormente se añadió uno más. Los primeros seis apartados lo constituyen la introducción, tarea, proceso, recursos, evaluación y conclusiones y van dirigidos al alumnado. El séptimo apartado es la Guía

Didáctica, la cual va dirigida a otros docentes, en el caso de que se quiera compartir, y en ella se dan las pautas didácticas asociadas al recurso (Barragán Sánchez, 2005).

Respecto a la estructura de esta herramienta educativa, tal y como indica Bernabé Muñoz (2008), en 1998 Bernie Dodge modifica esta disposición inicial de los apartados a través de la inclusión del que lo que se identificó como Recursos (enlaces a páginas web para consultar la información y poder resolver la tarea propuesta) dentro de la sección del Proceso. En la actualidad, también se contempla el apartado conocido como “créditos y referencias”, que no siempre está presente en muchas de las WQ que circulan en la red.

A continuación, se presentan los aspectos más significativos que se distinguen en cada una de los apartados que configuran las WQ:

- **INTRODUCCIÓN**

En la introducción se le propone al alumno la tarea que ha de resolver, que debe ser clara, escueta y atractiva, y se ofrecen las directrices necesarias sobre el tema. Este tiene que estar adaptado tanto a la edad como al contexto de los alumnos, lo que implica que el problema planteado ha de estar cercano a su realidad (Barragán Sánchez, 2005).

El título tiene que sugerir una aventura, un reto o un descubrimiento y además esta actividad tiene que estar constituida como una parte más de los contenidos curriculares (Capellà, 2007).

Este mismo autor señala como primer apartado de la WQ la Portada, situada de forma previa a la introducción, y expone que debe incluir: un título, una imagen relacionada con el contenido, el área de conocimiento y el nivel de los destinatarios, la autoría junto con la dirección electrónica, la fecha de creación, o bien la de última actualización, y además, el nombre de los distintos apartado a los que se accederá por medio de hipertexto (Capellà, 2007).

- **LA TAREA**

La tarea es el conjunto de acciones que el alumnado tiene que llevar a cabo para llegar al producto final. En este apartado se explica de manera breve en qué debe consistir la tarea, con los rasgos principales que las definen en función del variado número de posibilidades que pueden existir para desarrollar en las WQ.

El creador de las WQ propuso en 1999 una taxonomía de 12 tareas que podían desarrollarse a través de una WQ, y que son las siguientes: tareas de repetición, de compilación, de misterio, periodísticas, de diseño, de construcción, de consenso, de persuasión, de autoconocimiento, de producción creativa, analítica, de juicio, científica (Fernández Abuín, 2007). A continuación, y basándonos en Del Moral Pérez y Villalaustre Martínez (2005), se definen cada una de ellas:

- La **tarea de repetición** consiste en producir principalmente informes de investigación que no están basados en la reproducción literal de información, sino que habrá que hacer algo con ella como resumir, extraer información, para después elaborarla.
- La **tarea de recopilación** pretende aunar información de distintas fuentes con la intención de integrarla para darle sentido a la misma. Requiere que se pongan en juego habilidades de toma de decisiones, interpretación, selección, etc.
- La **tarea de misterio** está configurada en forma de acertijo o historia de detective y se deberá dar solución a un problema. A partir de recopilar la información y organizarla se creará el producto solicitado que suele caracterizarse por la objetividad en su exposición.
- La **tarea de diseño** precisa la creación de un producto en base a unos límites, previamente establecidos.
- La **tarea de producto creativo** requiere la elaboración de un producto y/o actividad de un alto grado de creatividad en su diseño y de acuerdo a unas condiciones prefijadas.
- La **tarea de persuasión** consiste en la elaboración de argumentos, dentro de una temática concreta, para convencer a otras personas, pertenecientes o no al aula.
- La **tarea de autoconocimiento** permite, a partir de diferentes preguntas, que el estudiante se conozca más a sí mismo.
- La **tarea analítica** favorece el análisis por medio de la observación y descripción inicial para encontrar similitudes y diferencias, a partir de las cuales se inferirán las consecuencias derivadas del análisis.
- La **tarea de emisión** de un juicio posibilita que el alumno, en calidad de “experto evaluador” deberá dominar determinada temática que le permita, con suficiente criterio, emitir juicios.
- La **tarea científica** consiste en formular hipótesis en base a la información con la intención de ponerlas a prueba y valorar los resultados.
- La **tarea periodística** propone al alumnado asumir el rol de reportero teniendo que recabar información, organizarla y elaborarla para crear un reportaje en base a una temática dada.

- La **tarea de construcción** o consenso consiste en valorar y revisar las diferentes posturas de una temática concreta, que serán presentadas, y entre todos han de llegar a un consenso que quedará manifiesto a modo de reportaje.

- **EL PROCESO Y LOS RECURSOS**

En este apartado se describe de forma más detallada lo que los alumnos han de realizar a través de la explicación de las actividades o pasos intermedios que han de seguir. Se concreta el tipo de agrupaciones y los roles o personajes que los alumnos deben adoptar (Capellà, 2007).

Para que el alumno pueda llevar a cabo la tarea, el proceso cuenta con una serie de recursos, que en su mayoría, tal y como ya se ha expuesto anteriormente, proceden de internet como fuente de documentación principal para que el alumnado pueda poner en marcha la realización de su trabajo, aunque también pueden incluir otro tipo de recursos que no están en la red (Area, 2004).

Tal y como indica Adell (2004): “Por ‘recurso’, en la jerga telemática se entiende cualquier tipo de dispositivo accesible en una red informática que puede ser utilizado por una aplicación o sistema operativo. En el contexto educativo, ‘recurso’ se utiliza como sinónimo de cualquier tipo de información o herramienta para el tratamiento de la información accesible por la red.” (p. 7).

El acceso a estos recursos se realiza a través de los enlaces o hipertextos que te dirigen hacia las diferentes páginas Web para conectar con las diversas fuentes de información disponibles. Según (Trujillo Torres y Garzón Artacho, 2007), la calidad de los mismos constituyen uno de los elementos clave que van a determinar la propia calidad de la WQ.

Por otro lado, a través de estos recursos también se pueden ofrecer ayudas al alumno tanto de tipo organizativo como visual que deben basarse en el aprendizaje cooperativo, de tal forma que se favorezca que el alumno supere la actividad (Barragán Sánchez, 2005). Este tipo de ayuda se basa en lo que se conoce como andamios cognitivos los cuales van a facilitar que los alumnos puedan alcanzar funciones superiores de cognición (Adell, 2004).

El término de andamio cognitivo es en sentido metafórico una estructura temporal con la intención de que se introduzcan nuevas habilidades al conocimiento que ya se tiene

incorporado para permitir que se construyan indagaciones más avanzadas. (Dodge, 2005), a modo de ejemplo señalar que podrían ser gráficos, mapas conceptuales, guías, etc.

Se distinguen 3 tipos de andamios cognitivos que se exponen a continuación (Dodge, 2005):

- De recepción. Facilitan los aprendizajes y la retención de los mismos. Algunos ejemplos son las guías, los glosarios o diccionarios
- De transformación. Posibilitan la transformación de la información cuando el alumno no ha tenido una relación previa con la experiencia en cuestión en su educación. Algunos ejemplos son ayudas para contrastar ideas, realizar razonamientos, tomar decisiones, etc.
- De producción. Dirigidas especialmente cuando los estudiantes tienen que producir cosas que nunca habían realizado previamente, por ejemplo guías, plantillas, etc.

• **EVALUACIÓN**

La evaluación es un apartado de la WQ, al igual que el resto, al que el alumno puede acceder desde el principio, de tal forma que, conocerá desde el primer instante cuales son las condiciones de valoración de las tareas solicitadas. El hecho de tener la información relacionada con las características deseables del producto final y la forma de calificación del mismo, tal y como señala Adell (2004), es el aspecto más relevante que contribuyen en mayor medida a aumentar el rendimiento del discente.

En este apartado se incluye la rúbrica o matriz de valoración, que es una herramienta en la que se identifican los criterios de evaluación que se van a utilizar para valorar el trabajo y que deben tener un carácter tanto cualitativo como cuantitativo.

Como apunta Dodge en 1997, citado por Adell (2004), las ventajas derivadas de las rúbricas de evaluación son las siguientes:

- Permite que la evaluación sea más objetiva y consistente.
- Obliga al profesor a clarificar sus criterios en términos específicos.
- Muestra claramente al estudiante qué se espera de él y cómo será evaluado su trabajo.
- Hace que al estudiante sea consciente de los criterios para valorar el rendimiento de sus compañeros.
- Proporciona retroalimentación útil sobre el efecto de la enseñanza.

- Proporciona indicadores para evaluar y documentar el progreso de los estudiantes (pp. 23-24).

- **CONCLUSIÓN**

Según Capellà (2007) este apartado lo considera de gran importancia principalmente porque tras concluir la WQ, aunque él considera que nunca puede considerarse acabada, es el inicio para enlazar con otro aspecto que haya podido surgir a partir de su realización. Se realiza una reflexión de lo que se ha aprendido y las nuevas posibilidades que se ofrecen a través de nuevas propuestas.

- **GUÍA DIDÁCTICA**

La información contenida en este apartado va dirigida, como ya se ha mencionado anteriormente, al profesorado que quiera reutilizar la WQ, y expone las características desde el punto de vista didáctico y las pautas de aplicación.

Los datos que se aportan incluyen desde las características de los alumnos a quien va dirigida, los objetivos curriculares perseguidos, recomendaciones sobre la organización de la clase y el tiempo e incluso hasta comentar alguna impresión sobre la actividad (Barragán Sánchez, 2005).

- **CRÉDITOS Y REFERENCIAS**

En este apartado se muestran los agradecimientos a los asesoramientos y las colaboraciones recibidos, así como se precisan los datos exactos referidos a los autores y espacios web que se han utilizado en la WQ, o las referencias bibliográficas, etc. (Barba i Coromines, 2005).

3.3.3. DISEÑO Y PUBLICACIÓN DE WEBQUEST

La planificación y el diseño de todo proceso de enseñanza-aprendizaje deben realizarse atendiendo a unas premisas que han sido elaboradas de forma reflexiva, teniendo en cuenta todos los elementos que intervienen en dicho proceso. En esta preparación se han de valorar aspectos de diversa índole, entre los que se incluyen las circunstancias de tipo contextual en las que se va a desarrollar (tipo de alumnado al que va dirigido, recursos con los que se

cuentan,...), así como aquellas de carácter más específico vinculadas a los contenidos a tratar y la manera en que estos van a ser abordados (objetivos, actividades, metodologías,...).

En este sentido, Barragán Sánchez (2005), sugiere algunos elementos que habrán que tenerse en cuenta previamente al propio diseño de WQ, y que se relacionan con aspectos de tipo organizativo, como la disponibilidad de espacios y su organización, el número y tamaño de los grupos, los horarios o el calendario, y aspectos vinculados a la disponibilidad de recursos, ya que todos ellos van a influir en la decisión del uso de determinadas metodologías.

De forma previa a la presentación de las fases a seguir para diseñar WQ, se cree conveniente considerar unas premisas que resultan fundamentales para no desviarse demasiado del enfoque verdadero de lo que se persigue con este recurso.

Siguiendo las sugerencias de March (2003) por medio de varios interrogantes que deben realizarse “We should ask, Could students achieve this learning just as effectively without the internet? If the answer is yes, let`s save the bandwidth for something better.”(p. 44), es decir, es imprescindible que el uso de internet sea verdaderamente necesario. Además,” Could the answer be copied and pasted? “(p. 45), cuya respuesta es que Students must develop a substantively new concept and product, not merely provide a new compilation of information or an ‘original’ mishmash of unprocessed facts. (p.45). Y finalmente, “Does the task require students to make something new out of what they have learned?”(p.45) y cuya respuesta debe contener la adquisición de nuevos aprendizajes tras haber procesado la información.

En cuanto al proceso de creación de WQ, Capellà (2007) no se muestra partidario de seguir de forma demasiado pautada la confección de la misma porque considera que cada persona seguirá su proceso y su forma de hacer. Por el contrario, Adell (2004) expone los procedimientos que se han de seguir para el diseño de WQ a partir de las propuestas de Bernie Dodge en el año 2000. Dentro de este procedimiento incluye los siguientes pasos (Adell, 2004):

1. Escoger un punto de partida o tema.
2. Crear una tarea.
3. Comenzar a crear las páginas HTML.
4. Desarrollar la evaluación.
5. Diseñar el proceso.
6. Crear las páginas del profesor y pulir los detalles.
7. Probarla con alumnos reales y revisarla a la luz de los resultados (p. 14).

En primer lugar, es importante que la selección del tema conecte con temáticas que resulten interesantes al alumnado, y en caso contrario, habrá que presentarlo de forma atractiva para crear la necesidad de investigar sobre el mismo (Castro Lemus, 2007). Asimismo, la tarea se debe crear teniendo en cuenta todos los apartados de las WQ y se ha de acomodar a las exigencias inherentes de cada caso.

En cuanto al diseño del soporte de este recurso, se puede hacer a través de las páginas HTML (Adell, 2004), o bien utilizando plantillas generadoras que circulan en la red. Una de estas platillas es la desarrollada por Antonio Temprano, quien creó el generador de WQ denominado “PHP Generador de WQ”, y que se encuentra alojado en <http://www.phpWebquest.org/index.htm>. Se trata de un programa (software) libre y gratuito, que no requiere instalarse en el ordenador, que puede utilizarse a través de cualquier navegador Web y al que se puede acceder desde cualquier sistema operativo utilizado (Gallego Gil y Guerra Liaño, 2007).

Existen además otros espacios web que ofrecen la posibilidad de utilizar programas que producen diferentes tipos de plantillas para la elaboración y diseño de WQ, de forma que a través de diversos pasos consecutivos se confecciona el recurso. Algunos ejemplos de los mismos son el denominado “1, 2, 3, tu WebQuest” (<http://www.aula21.net/Wqfacil/index.htm>), o el de la Junta de Andalucía en la siguiente dirección: <http://juntadeandalucia.es/averroes/cepmotril/sam/inscri/webquest/wquest1.html>), (Castro Lemus, 2007).

No obstante, el tipo de soporte requerido para el diseño de WQ no es imprescindible que se materialice a través de una página web. De hecho, Dodge (s.f.) incluye como opción válida el empleo de documentos con formato Word, PowerPoint y Excel, lo que amplía las posibilidades en su diseño y uso. En la página web “WebQuest.Org”, cuya autoría es del propio Bernie Dodge, se expone este aspecto, dentro del apartado “Creating WebQuests”, las siguientes palabras:

Technologically, creating a WebQuest can be very simple. As long as you can create a document with hyperlinks, you can create a WebQuest. That means that a WebQuest can be created in Word, Powerpoint, and even Excel! If you're going to call it a WebQuest, though, be sure that it has all the critical attributes (párr. 1).

Para elaborar el apartado de Proceso será necesario realizar búsquedas en la red orientadas a localizar aquellas páginas web para incluirlas como recursos en dicho apartado. La selección de dichas páginas requiere especial atención y cuidado, y respecto a ello Dodge (2005) indica que para localizar sitios adecuados deberá tenerse en cuenta el criterio de calidad, considerando para ello la edad del alumnado, la temática de la WQ y los aprendizajes específicos a conseguir. Además, ya se hizo referencia anteriormente, en el apartado dirigido a la estructura de la WQ, que la calidad de los mismos determinaría la calidad de la propia WQ.

En lo que respecta al diseño de las rúbricas de evaluación, las decisiones a tomar pueden ser muy variadas. Dichas rúbricas pueden orientarse a valorar el trabajo del alumnado, su funcionamiento a lo largo del proceso, las habilidades mostradas para trabajar de forma cooperativa, o bien orientarse a que el alumnado realice una autoevaluación individual o en grupo, o bien sea el docente quien evalúe, entre otros muchos aspectos. Lo que nunca se debe obviar son los indicadores de evaluación con una graduación precisa (Adell, Barba, Bernabé y Capella, 2008).

Finalmente, se crean las páginas destinadas al profesor y se perfilan todos aquellos detalles que requieran modificaciones para ajustarse a las intenciones perseguidas previamente a que el recurso se ponga a prueba con alumnos reales. La comprobación para valorar la utilidad de una WQ es llevarla a la práctica con alumnado, de forma que se puedan identificar los elementos que funcionan y los que han de mejorarse (Adell et al., 2008).

La implementación en las aulas de las WQ con alumnado real, ha permitido identificar una serie de ventajas e inconvenientes en el uso de este recurso. Entre las ventajas, cabe citar las siguientes (Quintana Albalat e Higuera Albert, 2009):

- Elevada satisfacción de los docentes al facilitar un mayor acercamiento al alumnado que está cada vez más familiarizado con las tecnologías; además, perciben que la utilización de WQ favorece que el alumnado que no suele participar en clase tenga una mayor implicación, y un clima propicio de participación, así como un cierto impulso del pensamiento crítico ante la información encontrada en la red.
- Los productos solicitados en las tareas demuestran la adquisición elevada de competencias, así como capacidad para transmitir aprendizajes y habilidades a otras materias o experiencia.
- El trabajo en grupo que requiere permite una individualización mayor ante las dudas surgidas.

Entre los inconvenientes de su uso, cabe citar (Quintana Albalat y Higuera Albert, 2009):

- La inexperiencia del alumnado al utilizar de manera autónoma los espacios virtuales, lo que generó, en las experiencias concretas, tener que realizar una primera sesión que informase sobre la dinámica del recurso. También perciben falta de atención del alumnado y se señala textualmente: “Aunque la WQ tiene apartados y explica paso a paso cómo llevar a cabo la tarea, los alumnos preguntan a menudo aspectos que están publicados en la WQ pero que no han llegado a leer. Hay poca cultura de lectura digital y es un trabajo que se va consiguiendo a medida que se avanza en la WQ” (p.38).
- Dificultad de determinar la cantidad de recursos que se han de ofrecer en la WQ, ya que si son muchos, no suelen revisarse todos y, si son pocos, a menudo el alumnado no es capaz de trabajar de forma autónoma buscando nuevas fuentes. Se sugiere también la posibilidad de contemplar en la evaluación la calificación vinculada a la búsqueda de nuevas fuentes, en calidad de profundización de los aprendizajes.
- Los conflictos entre los grupos o entre alumnado-profesor, y que muchas veces vienen motivados por la falta de compromiso y responsabilidad en el trabajo con el grupo o el docente. Aunque estas circunstancias también se dan sin utilización de tecnologías.
- La inadecuada organización y distribución en las aulas con ordenadores, puesto que no siempre atienden a las necesidades de la actividad. Para evitar que el alumnado se distraiga, es preferible solventar las dudas generales con el ordenador apagado.

En general, todos estos aspectos mejorables se manifiestan por la inexperiencia del trabajo centrado en el alumnado, y los elementos positivos tienen al final más peso en la intervención educativa por su alto valor pedagógico.

Para finalizar este epígrafe haremos referencia a los espacios Web que ofrecen el servicio de generar, a través de las plantillas, este recurso educativo. Muchos de estos espacios ofrecen además la posibilidad de almacenar en su base de datos las WQ creadas. Uno de los objetivos que se persigue con ello es poder compartir con otros docentes estos recursos. Además, se han creado diferentes comunidades educativas virtuales que no solo ofrecen en su Web estas bibliotecas, sino que además se han organizado en grupos de trabajo. Gallego Gil y Guerra Liaño (2007) señalan algunas de estas iniciativas:

- EDUTIC-WQ cuyo grupo de investigación y docencia pertenece al del Dpto. de Didáctica General y Didácticas Específicas de la Universidad de Alicante. El trabajo realizado por este grupo mantiene relaciones entre las TIC y su aplicación didáctica.

Cuenta además con un apartado para la utilización de este recurso. Y la dirección se encuentra en <http://www.edutic.ua.es/>

- GRUPO DIM: desde el Dpto. de Pedagogía Aplicada de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, el tipo de trabajo que llevan a cabo es “Crear una Comunidad de Aprendizaje, Profundizar en conocimientos sobre Didáctica y Multimedia, promover estudios e investigaciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje aprovechando las funcionalidades que aportan las TIC”; la página de acceso es <http://www.Webquestcat.org/o> también conocida como Comunidad catalana de WebQuest
- PÁGINA PERSONAL: Francisco Muñoz en dónde se expone un taller de creación de WQ on-line, y cuya dirección es <http://www.aula21.net/>

Quintana Albalat e Higuera Albert (2009) también hacen referencia otros espacios web con editores y plantilla para generar WQ, como el editor en línea Phpwebquest de Antonio Temprano o el editor en línea InstantWebQuest.

• **EVALUACIÓN DE WQ**

La evaluación de WQ permite obtener información en torno a la calidad de su diseño, el cual deberá estar acorde a los principios que rigen el modelo de este recurso educativo.

No todos los recursos bajo una apariencia de WQ lo son, hecho que implica que además de contar con la estructura por la que se caracteriza, posea una dinámica de trabajo en la que solicite al alumnado habilidades cognitivas de orden superior, trabajo colaborativo (Adell et al., 2008) y, en definitiva, que cumpla con todos los requisitos que se han abordado en los epígrafes precedentes.

Incluso los directorios que alojan estos recursos no siempre cumplen los requisitos mínimos que avalen un nivel de calidad de las WQ que presentan, y no es habitual encontrar repositorios en los que estas herramientas educativas hayan sido evaluadas (Iglesias Albarrán, 2012; Roderia, 2009).

Uno de los instrumentos de evaluación para medir la calidad de las WQ más extendidos son las rúbricas, denominadas e-rúbricas cuando se emplean e implementan mediante el uso de las tecnologías (Cebrián De la Serna, 2008; Cebrián De la Serna, Martínez Figueira, Gallego Arrufat y Raposo Rivas, 2011).

3.3.4. TEORÍAS Y CONCEPTOS QUE SUSTENTAN LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA DE ESTE RECURSO EDUCATIVO

La bases teóricas que sustentan a las WQ se apoyan “en teorías y metodologías pedagógicas de larga trayectoria y de probada eficacia (Barba, 2008; p.2) configurándose en torno a planteamientos sólidos, puesto que a pesar de adoptar una estructura fija con apartados bien definidos, no se trata de una mera plantilla a través de la que se proponen actividades al alumnado, ya que se fundamenta en “metodologías didácticas y de aprendizaje de reconocido éxito en el mundo de la educación y la pedagogía.” (Barragán Sánchez, 2005, p. 40).

El recurso WQ se nutre de principios pedagógicos instaurados por la Escuela Nueva con adaptaciones a los nuevos contextos digitales. Hasta tal punto es así que tiene grandes similitudes con el denominado “Plan Dalton”, que emergió de las Escuelas de Chicago a principios del siglo XX (Area Moreira, 2007).

Una de las metodologías a las que hace referencia Barragán Sánchez (2005) es el denominado aprendizaje por proyectos utilizando las TIC, el cual posee la ventaja de dirigir los aprendizajes a la vez que se mejora el uso de las tecnologías.

El Aprendizaje Basado en Proyectos (APB) es una metodología que se apoya en el método de Aprendizaje por Resolución de Problemas, bajo una estructura grupal de trabajo con la intención de explorar, analizar o investigar situaciones conectados con la vida real. El Aprendizaje por Resolución de Problemas y el Aprendizaje Basado en Proyectos coinciden en muchas cuestiones, pero se diferencian en que el primero se focaliza en una búsqueda para resolver un problema específico, y el segundo abarca más aspectos, puesto que se deben atender a otras cuestiones que no tienen por qué ser un problema a resolver (Area Moreira, 2007).

Las WQ ofrecen esta doble posibilidad, no solo por utilizar el recurso en sí, sino porque a través de este medio se acceden a nuevos conocimientos a la vez que permite también adquirir nuevos aprendizajes relacionados con el uso de las tecnologías. Ejemplo de esto puede ser enviar un correo electrónico, chatear, realizar un blog, etc.

El aprendizaje significativo es otro de los rasgos principales que caracterizan a las WQ y que marcan la diferencia con respecto a otros recursos educativos (Fierro Monteagudo, 2005). Este tipo de aprendizaje se potencia con la transformación de las informaciones para poner solución al problema que se plantea o crear el nuevo producto (Fernández Abuín, 2007).

Las WQ están basadas en las teorías constructivistas de Piaget y Vigotsky. El aprendizaje cooperativo permite la transformación del conocimiento apoyado en la vertiente piagetiana del constructivismo (Adell Segura y Bernabé Muñoz, 2005), basada en la construcción del conocimiento a partir de los conocimientos anteriores, adquiriendo el alumno un papel activo en este proceso.

Respecto a la teoría de Vigotsky, el concepto de zona de desarrollo próximo no está muy alejado del concepto de andamio cognitivo; el primero se refiere a la distancia que hay entre las posibilidades de resolver un problema de forma independiente y sin ayuda, y la de solventarlo con la colaboración de alguien más capaz (Barragán Sánchez, 2005). Los andamios cognitivos en cierta medida cumplen esta misma función, ayudando de forma temporal a adquirir los nuevos aprendizajes del alumnado.

Los conceptos teóricos sobre los que las WQ se apoyan serán abordados de forma estructurada en los siguientes apartados. Estas teorías son de naturaleza variada, y entre las que se distinguen áreas como el constructivismo, el pensamiento crítico y creativo, el aprendizaje situado y el aprendizaje cooperativo. (Lamb y Teclechaimanot, 2005 en Lamb y Johnson, 2007, párr. 7).

- **CONSTRUCTIVISMO**

El desarrollo vertiginoso del avance de las TIC implica que se produzca un cambio a nivel internacional en el pensamiento pedagógico, el cual presenta como núcleo central el “constructivismo pedagógico” (Braslavsky, 2001). El constructivismo puede definirse como “un movimiento de la enseñanza, una forma de concebir el proceso de enseñanza y aprendizaje por el cual las personas aprenden de modo significativo cuando adquieren y construyen de forma activa sus propios conocimientos” (Sicilia Camacho y Delgado Noguera, 2002, p. 43).

Atendiendo a esta definición, y al considerar la incorporación de las tecnologías y especialmente internet en el uso cotidiano y normalizado de nuestras vidas de forma constante, construimos conocimientos participando activamente y apoyándonos en el aprendizaje significativo. Lógicamente, en este contexto el aprendizaje bajo estas premisas es de carácter intuitivo, aspecto que en el ámbito académico formal requiere de una gestión moldeada bajo unos principios, una intencionalidad y una perspectiva metodológica de las didácticas generales y específicas de las áreas educativas en cuestión.

El sistema educativo LOE, así como el predecesor (LOGSE) se asientan bajo un paradigma constructivista, cuyos principios y características, siguiendo a Sicilia Camacho y Delgado Noguera (2002), son los siguientes:

- Se debe partir de lo que el individuo es capaz de realizar, aspecto condicionado por el nivel de desarrollo así como de conocimientos previos del alumnado. La concreción curricular considerará estos dos aspectos.
- La zona de desarrollo próximo: Se debe identificar lo que el alumnado puede aprender por sí mismo y lo que puede aprender con ayuda de terceros, de manera que se parte de su nivel para que progrese por medio de su zona de desarrollo próximo.
- Aprendizaje significativo. Para que pueda desarrollarse un aprendizaje significativo, el contenido ha de poseer una significatividad tanto lógica como psicológica, y además, la actitud del protagonista debe ser positiva, de forma que pueda conectar los nuevos aprendizajes con lo que ya posee. El nivel de motivación aquí es muy condicionante. Por otro lado, esta significatividad posee fuertes vínculos con la funcionalidad, de forma que estos aprendizajes puedan ser empleados en aquellas circunstancias que lo exijan. Además, este aprendizaje significativo necesita que el alumnado tenga una actividad intensa para que se establezcan lazos entre los aprendizajes nuevos y los que poseía previamente, lo que hace que este tipo de aprendizaje se oponga al memorístico, mecánico y repetitivo.
- Tiene una destacada importancia el principio de aprender a aprender, es decir, llevar a cabo aprendizajes significativos por sí mismo.
- Por lo tanto, la estructura cognoscitiva del discente tiene un alto protagonismo para que se realicen aprendizajes significativos y se constituye como núcleo central de los procesos de crecimiento personal, y que ha de ser impulsado desde el ámbito educativo.

- **PENSAMIENTO CRÍTICO Y CREATIVO**

El pensamiento crítico y creativo es un tipo de pensamiento complejo en el que intervienen las denominadas habilidades cognitivas de orden superior. Tal y como señala Lipman (1998),

El pensamiento de orden superior no es equivalente exclusivamente al pensamiento crítico, sino a la fusión entre pensamiento crítico y pensamiento creativo. Es especialmente evidente que tanto el pensamiento creativo como el pensamiento

crítico se apoyan y refuerzan mutuamente, como por ejemplo, cuando un pensador crítico inventa nuevas premisas o criterios o cuando un pensador creativo da un nuevo giro a una convención o tradición artística. El pensamiento de orden superior es también un pensamiento ingenioso y flexible. Ingenioso en el sentido que busca los recursos que necesita y flexible, pues es capaz de desplegar estos recursos libremente con tal de maximizar su efectividad (p. 63).

Estas habilidades se emplean para resolver cuestiones a través de la toma de decisiones en las que no sirven respuestas que impliquen la memorización, y en las que se movilice el razonamiento, la búsqueda o indagación, el pensamiento creativo, así como la evaluación (Azinian, 2009).

Para distinguir unas habilidades cognitivas de otras, desde una perspectiva teórica, se toma como referencia inicial la conocida Taxonomía de Bloom. Esta fue modificada por Churches en 2009 bajo la denominación de “Taxonomía de Bloom para la era digital” con la pretensión de atender en el ámbito educativo las nuevas formas de aprender ante las competencias digitales necesarias en este contexto educativo emergente. Se clasifican en 6 categorías, cuyo orden atendiendo al nivel de habilidades de pensamiento de menor a mayor es: recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear (Pérez Rodríguez y Delgado Ponce, 2012, p. 28).

Respecto al pensamiento crítico, cabe destacar las aportaciones de Johnson y Johnson (1997) quienes consideran que el pensamiento crítico se ve favorecido por el aprendizaje cooperativo en el aumento del número de ideas, calidad y sentimientos estimulantes y satisfactorios, así como la originalidad de la expresión en la resolución creativa de problemas. Este tipo de aprendizaje se abordará de una forma más detallada en el siguiente apartado.

- **APRENDIZAJE SITUADO Y AUTÉNTICO Y MOTIVACIÓN**

El aprendizaje situado es aquel que facilita la interacción entre las actividades que se ponen en práctica en el aula con el mundo real, es decir, promueve esta conexión a través de situaciones de colaboración entre varias personas, y que en definitiva son la base de la estructura social. Por otro lado, el concepto de aprendizaje auténtico se vincula fuertemente al concepto de aprendizaje significativo y a la motivación, puesto que se requiere que haya una implicación alta por parte del alumnado que ha de sentir el proyecto como propio lo que potencia que el contexto se asemeje a la situación auténtica y real (Blanco, 2005).

Centrándonos ahora en el concepto de motivación, este ha sido un ámbito muy estudiado desde diferentes ramas de saber y abordado de lleno en el ámbito educativo, influenciado por las corrientes predominantes según el momento histórico. La motivación es un elemento determinante para que el alumnado muestre una determinada disposición hacia las tareas y objetivos propuestos desde el paradigma de los procesos mediadores (Castro Girona et al., 2006).

Desde el modelo WQ, March (2003) se posiciona en el modelo motivacional denominado ARCS de Keller y lo utiliza como filtro para identificar las verdaderas WQ. Atención, relevancia, confianza y satisfacción se constituyen como los cuatro criterios que actúan en calidad de filtro de auténticas WQ y, por lo tanto, se pueden entender como indicadores de motivación en el alumnado. Se debe captar la atención de los estudiantes y atender a sus intereses, siendo la mejor vía para conseguir esa atención y relevancia, la elección de un tema que les resulte convincente y atrayente, de manera que puedan llevar a cabo una tarea de aprendizaje auténtico. Además las tareas han de inspirarles confianza para lograr el éxito, y para ello se les debe facilitar esa confianza en las etapas críticas del proceso. Y finalmente, la satisfacción se verá generada al acercar al alumnado a recursos del mundo real y que pueda cerrarse el ciclo ante la posibilidad de obtener feedback desde el exterior al aula.

- **APRENDIZAJE COOPERATIVO**

El aprendizaje cooperativo se puede definir como:

El uso didáctico de grupos reducidos de alumnos y alumnas (generalmente, de 4 o 5) que trabajan en clase en equipos, con el fin de aprovechar la interacción entre ellos mismos y aprender los contenidos curriculares cada uno hasta el máximo de sus capacidades, y aprender, a la vez, a trabajar en equipo (Pujolàs i Maset, 2009).

Se trata de un recurso más de los que pueden utilizarse en las aulas, si bien no se debe abusar de su uso y deben emplearse solo en momentos puntuales en que se pretenda enfatizar determinados valores como la solidaridad y la cooperación, puesto que si no se correría el riesgo de que parte del alumnado se confíe en exceso del trabajo de sus compañeros y abuse demasiado de ello (Pujolàs i Maset, 2009).

En 1999 la obra que lleva por título “El aprendizaje cooperativo en el aula” de Johnson Johnson, y Holubec, en la que se detalla la puesta en práctica de esta metodología, influyó notablemente en la incorporación de esta metodología en España (Pujolàs i Maset, 2008, p. 151). Johnson y Johnson (1997) exponen como posibilidades básicas de interacción entre el alumnado tres modelos: competitivo, individualista y cooperativo. El modelo competitivo es el que predomina en la actualidad y que los tres modelos no tienen la misma eficacia en el aprendizaje de conceptos y habilidades, además, considera importante que el alumnado aprenda a interaccionar eficazmente en cada uno de ellos. Puesto que el aprendizaje cooperativo es el que se pretende desarrollar en este apartado, a continuación se exponen los cinco elementos que estos autores identifican como condiciones necesarias en el aprendizaje cooperativo:

1. Interdependencia positiva.
2. Interacción estimulante (cara a cara).
3. Compromiso individual y responsabilidad personal.
4. Habilidades personales y relevantes de grupos pequeños
5. Valoración del funcionamiento del grupo para mejorar la efectividad futura como grupo

Interdependencia positiva

“En una webquest, podemos decir que existe una interdependencia positiva cuando cada uno de los componentes del grupo percibe claramente que su éxito personal en la tarea propuesta depende del éxito de todos y cada uno del resto de los miembros” (Bernabé Muñoz, 2008, p. 84).

Cuando se desarrolla el aprendizaje cooperativo cada miembro del grupo tiene dos responsabilidades. Por un lado, deben aprender aquello que se les ha asignado (Johnson y Johnson, 1997), es decir, han de realizar un esfuerzo en su rendimiento individual maximizándolo para llevar a cabo la tarea específica encomendada (Bernabé Muñoz, 2008). Por otro lado, deben asegurarse de que cada uno de los componentes del equipo aprenden el material (Johnson y Johnson, 1997), y colaboran para que el resto de miembros alcance también su máximo nivel máximo, de forma que así se alcancen los objetivos comunes (Bernabé Muñoz, 2008). El esfuerzo de cada miembro es indispensable teniendo además una

contribución exclusiva en el esfuerzo conjunto a partir de los recursos y/o roles, así como de la responsabilidad de la tarea (Johnson y Johnson, 1997).

Según se expone a continuación, existen diferentes formas de estructurar la interdependencia positiva en el seno de los grupos de aprendizaje (Johnson y Johnson, 1997):

- **Interdependencia positiva en los objetivos.** Los estudiantes son conscientes de que pueden conseguir los objetivos de aprendizaje siempre y cuando cada uno de los miembros del grupo también alcance los suyos, y todos bajo un objetivo común y compartido.
- **Interdependencia positiva en la recompensa-celebración.** Al alcanzar los objetivos previstos, cada miembro obtiene la misma recompensa. Como consecuencia, la celebración regular de los esfuerzos y de los éxitos dentro del grupo mejorará la calidad de la cooperación.
- **Interdependencia positiva en los recursos.** Cada componente del grupo tiene asignada una tarea vinculada a una parte de los recursos, información o materiales que se necesiten para realizarla, de tal forma que la combinación de la utilización de estos recursos permitirá alcanzar los objetivos comunes.
- **Interdependencia positiva en el rol.** Cada componente de grupo tiene una responsabilidad en el ejercicio de su rol para completar de forma conjunta la tarea. La importancia de estos roles reside en que son fundamentales para que el aprendizaje adquiera una alta calidad.
- **Interdependencia positiva de tareas.** En este tipo de interdependencia la tarea encomendada a cada estudiante es desarrollada y se completará siempre y cuando el resto de los miembros asuman sus responsabilidades en la realización de su propia tarea.

Tal y como expresa Bernabé Muñoz (2008), para conocer la interdependencia positiva que existe dentro de un grupo, es necesario valorar las percepciones individuales de sus miembros sobre la importancia de la tarea concreta asignada en el desempeño de su función. Si se percibe como poco importante o prescindible en el resultado final a realizar por todo el grupo, habrá un nivel bajo de motivación y de implicación dentro del grupo, pero si esta percepción es clara en relación a tareas, recursos y roles, todos los miembros se sentirán partícipes al haber trabajado por el bien individual y colectivo.

Interacción estimulante cara a cara

Otro de los elementos necesarios para que se produzca un aprendizaje cooperativo y que se producirá precisamente como consecuencia de la presencia de una interdependencia positiva, es la interacción estimulante. Ésta se define como la interacción estimulante y facilitación de esfuerzos mutuos para completar y llevar a cabo las tareas con la intención de conseguir los objetivos del grupo (Johnson y Johnson, 1997). En 1998, señalan también que es “la capacidad de motivación que tienen las relaciones que se establecen entre los componentes del grupo mientras están realizando las actividades” (Bernabé Muñoz, 2008, p. 88).

A través de esta interacción estimulante cara a cara se favorece (Johnson y Johnson, 1997):

- La ayuda mutua entre el alumnado para conseguir los objetivos comunes.
- El intercambio de recursos para procesar la información de forma más eficiente y efectiva.
- El feedback entre los estudiantes para mejorar así su rendimiento.
- Favorece el diálogo.
- La influencia mutua entre los estudiantes para dirigir los esfuerzos de la tarea hacia los objetivos pretendidos.
- El razonamiento y la discusión y la toma de decisiones por consenso.
- Nivel moderado de estimulación que proporciona un bajo nivel de ansiedad y de estrés.

Compromiso individual y responsabilidad personal

Otro de los elementos claves del aprendizaje cooperativo es el compromiso individual y la responsabilidad, y que se definen como la “percepción de responsabilidad personal de contribuir a las metas y objetivos del grupo. La responsabilidad personal se promueve mediante la posibilidad de justificación individual del trabajo realizado.”(Johnson y Johnson, 2004 en Bernabé Muñoz, 2008, p. 87) Se considera además, que el alumnado disminuirá su contribución al trabajo en grupo cuando (Bernabé Muñoz, 2008):

- Su contribución no se identifique en el resultado final.
- Si hay tareas o roles redundantes.
- Hay falta de cohesión en el grupo.

- En caso de que haya atenuación de la responsabilidad individual en el resultado final; es decir, al desarrollarse tareas de tipo sumativo y se van añadiendo actividades que van desarrollando otros compañeros, se invisibilizan las aportaciones previas.
- Los grupos son demasiado numerosos, lo que aumenta la posibilidad de disolución de la responsabilidad individual.

En definitiva, el alumnado es responsable al tener que contribuir al éxito común del grupo de forma individual, haciendo una parte equitativa del trabajo en común y sin aprovecharse del trabajo de los otros (Johnson y Johnson, 1997).

Habilidades interpersonales y de pequeño grupo

Con la intención de coordinar los esfuerzos para conseguir las metas comunes, el alumnado tendrá que conocer y confiar en el resto, comunicarse con precisión y sin ningún tipo de ambigüedades, aceptarse, ayudarse y resolver los conflictos que surjan de forma constructiva (Johnson y Johnson, 1997).

El hecho de ubicar a los estudiantes con un bajo repertorio de habilidades sociales en un grupo e indicarles que cooperen entre ellos no es garantía de que tengan capacidad de hacerlo de manera efectiva. Estas habilidades sociales deben ser enseñadas al alumnado ya que son fundamentales para conseguir un mayor rendimiento en el grupo (Johnson y Johnson, 1997).

Las habilidades sociales son “conductas necesarias para interactuar con otros de forma satisfactoria. Conductas aprendidas para resolver situaciones sociales” (Vizcarra Morales, 2003, p. 58). Vizcarra Morales (2003) señala que a través de ellas se ponen en práctica los valores interaccionando con los demás de forma satisfactoria. Además, este mismo autor sostiene que los valores implican la selección de pensamientos y actuaciones acordes a los deseables por un grupo social, y las habilidades sociales no pueden ser entendidas sin una base sólida de formación en valores ya que se configuran como la estructura que sustenta el empleo adecuado de los valores en los sistemas sociales.

Valoración del grupo

Para que el trabajo de un grupo sea más efectivo también influye el hecho de que reflexionen sobre la forma en que funcionan como grupo. En estas reflexiones deben identificar las intervenciones de los miembros que son de ayuda y las que no lo son, y posteriormente, tomar decisiones sobre aquello que debe continuar haciéndose y lo que ha de ser modificado. En definitiva, la finalidad que tiene es conocer y mejorar la efectividad de las contribuciones de los miembros para alcanzar las metas de grupo (Johnson y Johnson, 1997).

Tras la exposición de las características de los elementos que configuran el aprendizaje cooperativo, es necesario señalar la importancia que tiene la gestión de las interacciones sociales en el aula para que se puedan crear climas adecuados de aprendizaje. Por lo que a continuación se exponen las relaciones existentes entre **clima de clase y aprendizaje cooperativo**.

Uno de los aspectos olvidados en la educación es la manera en que los estudiantes interaccionan entre ellos y la forma en que se perciben. Se debería otorgar una mayor importancia a estas cuestiones puesto que la manera en que el profesorado estructura los patrones de interacción entre el alumnado, influye notablemente en los aprendizajes de estos, lo que piensan sobre la escuela, el profesorado, lo que sienten unos por otros y lo que sienten por sí mismos, condicionando su autoestima (Johnson y Johnson, 1997).

De las diferentes investigaciones surgidas en los últimos años a nivel nacional en torno al aprendizaje cooperativo cabe destacar las desarrolladas por el equipo de investigación que lleva a cabo el denominado Proyecto PAC: Programa Didáctico inclusivo para atender en el aula al alumnado con necesidades educativas diversas. Este proyecto denominado PAC tiene esta denominación que atiende al nombre de Programa “Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar” (CA/AC). Se trata de un estudio de carácter evaluativo y aplicado a diferentes centros educativos desde Educación Infantil a Educación Secundaria Obligatoria, en Levante, Andalucía, Extremadura, Aragón y Cataluña (Pujolàs i Maset, 2009).

En este estudio se ha diseñado un instrumento de evaluación que mide aspectos tanto cuantitativos como cualitativos sobre el grado de cooperación de un grupo de clase, y como señala Pujolàs i Maset (2009) textualmente:

Para poder comparar diferentes grupos de estudiantes y relacionar esta variable con el rendimiento de los mismos, con la cohesión del grupo y con el clima de trabajo que favorezca el rendimiento de los alumnos, las interacciones entre ellos y su desarrollo personal (especialmente la capacidad de diálogo, de convivencia y de solidaridad) (p. 236).

En la siguiente Figura se incluyen diferentes categorías de análisis de dicho instrumento.

Factor	Contrafactor
Interdependencia positiva de finalidades Los miembros del equipo tienen claros, y bien presentes, los objetivos que el equipo se ha planteado como equipo: aprender y ayudarse a aprender. No están satisfechos, como equipo, hasta que consiguen que todos sus miembros progresen en el aprendizaje, cada cual según sus posibilidades.	Algún miembro del equipo no solamente no se esfuerza para que su equipo vaya bien (logre sus objetivos: aprender y ayudarse a aprender, y así el equipo «triunfe»), sino que se esfuerza para que su equipo «fracase» (no hace nada, no quiere ayudar a los demás, no quiere que le ayuden...).
Interdependencia positiva de papeles El equipo ha definido, y ha distribuido, los diferentes papeles que es preciso ejercer para que el equipo funcione. Además, se han especificado con claridad cuáles son las funciones que se deben hacer para desempeñar de forma correcta un papel determinado	Más allá de que se hayan determinado estos papeles pero no se ejerzan, hay alguien que desempeña un papel negativo que dificulta todavía más el buen funcionamiento de su equipo (es decir, que no sea responsable dentro del equipo en este aspecto).
Interdependencia positiva de tareas Los miembros del equipo —en el supuesto de que tengan que hacer algo entre todos (un trabajo escrito, una presentación oral de un tema, un mural, etc.)— se distribuyen el trabajo de forma que todos los miembros tienen alguna responsabilidad en su realización, y una tarea tan relevante como sea posible, según sus capacidades, aptitudes o habilidades.	Hay alguien en el equipo que, aun cuando se hayan distribuido las tareas, conscientemente haga mal (de una forma más o menos frecuente) su trabajo, o no haga aquello a lo que se ha comprometido (es decir, que no sea responsable dentro del equipo en este aspecto).
Interacción simultánea Los miembros del equipo interactúan, discurren antes de hacer una actividad, se ponen de acuerdo sobre cuál es la mejor manera de hacerla; se ayudan entre ellos (piden ayuda, si la necesitan; prestan ayuda, si alguien se la pide...); se alientan, se animan mutuamente si alguien no se ve capaz de hacer un trabajo, o si está desanimado...	Con una mayor o menor frecuencia, hay alguien en el equipo que es marginado o menospreciado por el resto de sus compañeros, o hay alguien que impone a toda costa su punto de vista por encima del punto de vista de sus compañeros, o alguien que se limita a «copiar» lo que hacen los demás...
Dominio de las habilidades sociales básicas Los miembros de un equipo dominan cada vez más las habilidades sociales básicas en su conjunto (respetar el turno de palabra, pedir y dar ayuda, cuidar el tono de voz, animar a sus compañeros, argumentar el punto de vista propio, aceptar el punto de vista de los demás, ponerse en el lugar de otro...).	Algún miembro del equipo muestra una actitud y un comportamiento totalmente contrario a estas habilidades sociales, de forma consciente y más o menos reiterada.
Autoevaluación como equipo Los miembros de un equipo son capaces de reflexionar sobre su propio funcionamiento como equipo, para identificar aquello que hacen especialmente bien para potenciarlo, y aquello que todavía no hacen suficientemente bien, para evitarlo o compensarlo	Hay alguien dentro del equipo que de una forma consciente y más o menos reiterada se niega a hacer esta evaluación, y no aporta nada de su parte para que su equipo vaya mejorando. Una cosa es que no hagan, o no hagan bastante bien esta evaluación, y otra todavía peor es que haya alguien que se niegue rotundamente a hacerla...

Figura 38. Factores y contrafactores del aprendizaje cooperativo (Pujolás i Maset, 2009, p.237).

Por todo lo expuesto anteriormente, se puede afirmar que existen evidencias claras que aseguran que las WQ ofrecen grandes posibilidades como recurso educativo, por un lado, para enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, y por otro, por encontrarse vinculadas a principios pedagógicos que ofrecen garantías sobre su valor educativo.

No obstante, es importante no perder la perspectiva ya que las TIC se deben entender como el medio al servicio de la educación. Se debe desmitificar la idea de que su uso implica de forma incondicional que se desarrollen acciones innovadoras por el simple hecho de usar tecnologías y que se mejore la motivación y el rendimiento del alumnado, puesto que lo verdaderamente importante son las metodologías, las tareas, el entorno social y organizativo del aula y de la interacción comunicativa establecida entre alumnado y profesorado durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.3.5. LAS WEBQUEST EN EF

Las WQ también son diseñadas para ser utilizadas en el área de EF y aunque aún no han adquirido tradición, en la red se pueden encontrar algunas iniciativas (Romero Granados et al., 2005). Si consideramos los primeros datos obtenidos en el presente estudio, los cuales están descritos en el apartado referido al contexto de la investigación, la afirmación de estos autores se corrobora, ya que la presencia de WQ de EF dista mucho de otras WQ destinadas a otras áreas de conocimiento. Además, en las conclusiones del trabajo desarrollado por Rodera (2009) sobre una muestra de WQ de EF, en la que se valora la calidad de las mismas, una de las conclusiones a las que se llega, en este sentido, es que existen numerosas propuestas procedentes de áreas como lengua, matemáticas, ciencias sociales o ciencias naturales que superan en gran medida a las de EF.

Dentro de la EF, aunque este ámbito es aún novedoso, su uso representa desde el punto de vista educativo numerosas ventajas, tales como la posibilidad de utilizar una nueva forma de aprender los contenidos de tipo conceptual, incorporar nuevos instrumentos para una evaluación formativa, llevar a cabo diseños personales de EF, el trabajo de determinados contenidos de EF que no sería posible si se carece de recursos concretos, y además permite incorporar las TIC en el currículo de EF (Ortega Ballesteros, 2009). Además, el uso de las WQ posibilita el aprendizaje de conceptos, actitudes, valores y normas a través de los contenidos

contemplados en el área como técnicas, tácticas, reglamentos, el conocimiento del cuerpo y sus funciones, de deportes ya sean nuevos o conocidos, adquisición de valores, etc. (Ortega Ballesteros, 2009; Romero Granados et al., 2005). En definitiva, las WQ en EF son un recurso muy prometedor sin olvidar el carácter intrínseco que tiene de la actividad motriz (Fernández Abuín, 2007).

Las WQ de EF, lógicamente, siguen los mismos criterios de diseño y poseen las mismas características que las WQ destinadas a otras áreas. No obstante, parece que se ha de tener especial cuidado en el desarrollo de alguno de sus apartados, ya que en las conclusiones del estudio de Rodera (2009), centrado específicamente en el área de EF, se contemplan los siguientes aspectos:

- La introducción determina el nivel de motivación del alumnado ante las actividades a desarrollar, por lo que debe ser estimulante y ofrecer la información suficiente para que el alumno sepa qué va a hacer y para qué.
- La importancia de la distribución de los roles entre el alumnado que permite la consecución de la tarea, promueve valores como la autoestima, constancia, esfuerzo, responsabilidad, comprensión, valoración y respeto.
- Los andamios cognitivos se constituyen como un elemento relevante para implementar la WQ, por lo que el docente debe incorporar la información suficiente para que el alumnado evolucione en su aprendizaje de forma significativa.
- Para acceder a los recursos resulta necesario que, además de la dirección, se incluya un breve escrito acerca de lo que el alumno encontrará al acceder al enlace en cuestión.
- La importancia de no olvidar y tratar adecuadamente el apartado de la Conclusión, el de la Guía Didáctica y el de Créditos y referencias.

Por otra parte, respecto a la evaluación del alumnado, se considera necesaria la inclusión de actividades de evaluación que incorporen las tecnologías, de forma que esta sea coherente y compatible a la incorporación realizada de las mismas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la EF (Sañudo Corrales y de Hoyo Lora, 2007). También, dentro del apartado de evaluación de la WQ se ha de prestar especial atención a la matriz de valoración o rúbrica, que no debe centrarse exclusivamente en la consecución del producto final, sino que también han de valorarse aspectos referidos al proceso (Rodera, 2009). Asimismo, y en relación al tipo de evaluación, debe fomentarse el uso de varias formas de realizarla como la autoevaluación o heteroevaluación (Rodera, 2009).

Finalmente se exponen, una serie de pautas referidas a la forma en que debe ser abordado este recurso educativo y las intenciones que se deben perseguir desde la EF:

- proponer actividades creativas de utilidad real para el alumnado,
- ofrecer diferentes opciones de resolución de las actividades para que cada estudiante o grupo de estudiantes pueda encontrar la orientación más personal,
- producir respuestas nuevas como resultado de comparar, elaborar, transformar la información hallada con intención de provocar procesos cognoscitivos superiores,
- fomentar la propuesta de actividades que puedan realizarse tanto en el contexto escolar como fuera del horario escolar y que suponer ganar horas para la EF,
- promover la acción del docente como guía y orientador
- integrar las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la EF escolar como una forma de fomentar las habilidades que se requieren en la sociedad de la información: capacidad crítica, habilidades de búsqueda, selección de información, trabajo colaborativo...,
- utilizar recursos en constante revisión para asegurar tanto la actualización de la información como el éxito de las búsquedas,
- desarrollar la autonomía del alumnado situándolo en el centro del proceso de aprendizaje
- utilizar preferentemente la autoevaluación como elemento de reflexión, tanto sobre el proceso realizado como sobre la adquisición de competencias. (Romero Granados et al., 2005, p. 61).

CAPÍTULO 4. INVESTIGACIONES CERCANAS AL OBJETO DE ESTUDIO

4.1. INVESTIGACIONES EN TORNO A LOS PROCESOS EDUCATIVOS DE EC

En el ámbito específico de la EC existen algunos trabajos y estudios que ponen de manifiesto la presencia de diferentes variables de interacción desde la perspectiva de sus protagonistas, analizando cómo estas intervienen en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es necesario señalar previamente que aunque resultaría interesante plantear estas investigaciones a partir del análisis independiente de las diferentes variables, se cree más conveniente realizarlo en base a la identificación y desarrollo de los diferentes estudios para facilitar su comprensión.

Cuéllar Moreno (1999) compara la aplicación de diferentes estilos de enseñanza, el mando directo y un estilo innovador adaptado, para la enseñanza de la danza flamenca desde la EC en dos Colegios públicos de Sevilla en una muestra de 159 personas, a lo largo de 8 sesiones desarrolladas en dos grupos. Como objetivo general se buscaba conocer el pensamiento del alumnado y cómo este se relacionaba con los aprendizajes adquiridos en función de la metodología utilizada. Se aplicaron dos pruebas, una pretest y otra posttest, para valorar aspectos procedimentales y conceptuales.

Se obtuvieron como resultados respecto a los aspectos referidos a la atención y satisfacción que el estilo innovador adaptado, basado en el descubrimiento guiado, así como la enseñanza recíproca y autoevaluación, favorecen significativamente la participación del alumnado en las sesiones. Respecto al factor tiempo de actividad motriz, en el grupo que se aplicó el estilo innovador adaptado, se comprobó que era menor que en el otro grupo debido a que se dedicaba más tiempo a las actividades de organización. En relación con los aprendizajes adquiridos, no se observaron diferencias significativas, aunque el grupo que experimentó el Estilo Innovador Adaptado consiguió mejores resultados.

Otra investigación centrada también en los estilos de enseñanza es la de Romero Martín, llevada a cabo con 862 alumnos de ESO dentro de una Unidad Didáctica de EC en la que se trabajaba el “chachachá” y el “rock and roll”, utilizando estilos de enseñanza productivos y reproductivos, y en la que se valoraba la sincronización motriz. Una de las conclusiones más significativas fue que no se dio una mayor eficacia en los estilos reproductivos que en los

productivos, hecho que se contradecía con las ideas extendidas en el ámbito de la EF (Romero, 2000, en Romero Martín, 2012)

Torrents y Castañer (2009) en una muestra de 120 alumnos de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad de Lérida, analizaron cómo afecta la presentación de las tareas en función de si se presenta un modelo a seguir o si se plantea a través de metáforas, descripción de la actividad, o de respuestas motrices divergentes. En los resultados se muestra que ante las propuestas del docente bajo un modelo, el alumnado producía más respuestas diferentes al modelo a reproducir que copias exactas. Pero las características más significativas es que si eran copiadas era por falta de experiencia en EC. Asimismo, las consignas descriptivas y metafóricas produjeron más respuestas divergentes que cuando se realiza a partir de un modelo. Los tres tipos de consigna pueden mejorar la creatividad motriz, pero las descriptivas y metafóricas favorecen respuestas más divergentes. En principiantes en EC es más efectiva la utilización de consignas metafóricas o con modelo, mientras que en el caso de alumnado experto estas consignas pueden limitar su creatividad.

Fernández Díez, Serradilla Mazuelas y Bruña Peñas (2008) realizaron un estudio de caso cualitativo con veinte participantes de 4º de la ESO en un Colegio concertado de Valladolid. Como objetivo se buscaba analizar los procesos cognitivos-afectivos en el alumnado al realizar actividades creativas expresivo-corporales y comprobar si manifestaban barreras al realizar estas prácticas. En los resultados, al analizar la motivación/desmotivación, encontraron que esta es alta al trabajar en grupo debido a la seguridad que aporta. La motivación también era alta cuando exponían su producción al resto de compañeros, debido al reconocimiento que percibían de ellos. Además, también detectaron como factor motivante la sorpresa e intriga, al desconocer lo que se iban a encontrar.

Identificaron sentimientos y sensaciones positivas de evolución favorable con el transcurso de las sesiones, siendo las sensaciones más reconocidas las de entusiasmo, alegría, curiosidad y energía. Se detectaron pocos alumnos con percepciones negativas, tales como soledad, vergüenza, incomodidad o rareza, siendo las menos referidas el miedo y tristeza. Se registró también que a mayor cantidad de originalidad de ideas, se producía más entusiasmo, mientras que cuando no se les ocurrían ideas se generaba una sensación negativa.

Respecto a las dificultades y bloqueos hubo un número similar de alumnos que pensaban que resultaba más difícil inventar algo que otros que señalaban como obstáculo transformar las

ideas en situaciones motrices expresivo-corporales. También reconocieron que el tiempo con el que cuentan en EC era insuficiente para poder crear. Además, expresaron sentir reparo ante las críticas de los compañeros, puesto que les condicionaba generar ideas y plasmarlas corporalmente. Cuando el alumnado tenía más libertad para moverse, lo percibían con mayor dificultad que cuando el trabajo era dirigido. También afirmaron que su falta de experiencia en EC les hizo sentirse más inseguros cuando no recibían pautas.

En relación con las ideas y el surgimiento de las mismas para generar las producciones, se detectó el mismo número de personas que se consideraba creativo que los que no, al percibir su propia creatividad, aunque desde el punto de vista externo la percepción de esa creatividad era similar para todos. Además, fueron pocos los que relacionaban las actividades practicadas en clase con otras situaciones vividas, tanto en el ámbito escolar como fuera de este.

En las conclusiones de esta investigación se considera que la mayor parte del alumnado tuvo preferencia por el trabajo en grupo puesto que se sentían más seguros. La percepción general, salvo alguna excepción, fue que el nivel de creatividad y motivación era proporcionalmente correlativo, si bien la creación y su aplicación a lo corporal supusieron una dificultad que aumentaba cuantas menos pautas recibían del docente. Otras dificultades se refirieron a las barreras emocionales, debido a las posibles críticas, condicionadas por lo que socialmente es aceptado. Finalmente, el trabajo creativo-expresivo resultó interesante para el alumnado.

En la tesis doctoral de Sierra Zamorano (2000) llevada a cabo para conocer las percepciones del alumnado universitario, se constatan diferentes cuestiones respecto a la didáctica de la EC. Inicialmente el alumnado sintió confusión y sorpresa debido al alto nivel de libertad que posee el estilo de enseñanza de EC. A su vez, esta libertad al principio generó dificultades de adaptación al tener que elegir las propuestas, la creatividad o el empleo del sonido, aspecto este último que generó sorpresa. La exteriorización de pensamientos, emociones, experiencias, sentimientos o emociones por parte del alumnado se llevaba a cabo al final de las sesiones; estos momentos compartidos fueron de los más significativos dentro de las mismas. Por otra parte, la libertad concedida respecto a los criterios de evaluación adquirió un carácter significativo a lo largo del curso. Finalmente, el estilo de enseñanza planteado bajo una perspectiva de nivelación horizontal, favoreció la consecución de un proceso educativo democratizador.

En este mismo estudio también se constataron aprendizajes adquiridos por los estudiantes como la concienciación sobre el propio cuerpo, la desinhibición corporal, la identificación y exteriorización de emociones, sentimientos o experiencias, entre otros aspectos, así como la disminución de la timidez y la facilitación de interrelación con los demás. También la práctica de la EC aumentó la autoestima y la creatividad

Fueron dos tipos de actitudes del alumnado hacia la EC las que se detectaron: “La aceptación y el disfrute, y el rechazo y la necesidad de curarse solo por obligación.” (Sierra Zamorano, 2002:922), pero a medida que el curso avanzaba, el alumnado, al encontrarse más amoldado con la EC, empezó a sentirse más motivado; de hecho, las barreras iniciales fueron fracturándose respecto al movimiento, el sonido o la relación con el resto de compañeros, entre otros aspectos.

El estudio desarrollado por Canales Lacruz (2006) con alumnado universitario analiza las consecuencias de la interacción visual y táctil en las sesiones de EC desde la perspectiva del alumnado. En dicho análisis se crearon diversas categorías de entre las que exponemos la denominada como “acción de mirar desde la perspectiva del observado” bajo el indicador concreto en la que todo el alumnado estaba con los ojos abiertos, por tener una mayor relación con nuestro estudio. En los resultados se demuestra que la mayoría del alumnado reflexiona ante el hecho de sentirse observado en las sesiones de EC.

Las opiniones al respecto fueron variadas y se encontraron diferentes argumentos que expresaban cómo percibían estas situaciones. El alumnado que manifestó sentirse cómodo en determinadas circunstancias argumentó que era debido a la confianza que se tiene en el resto de compañeros, la realización simultánea junto a otras personas, el propio placer de sentirse observado, e incluso se contemplaba que dependía de las zonas corporales observadas. Por el contrario, los que arguyeron sentirse incómodos, cuyo número duplicó al anterior registro, expresaron que ese malestar venía motivado por lo que se piense o valore sobre ellos, la forma de sentirse mirados (que a veces perciben como agresiva), y los sentimientos propios que muestran debilidad al sentirse observados.

En las conclusiones de esta investigación se determina que las interacciones visuales y táctiles influyen en el comportamiento del emisor y receptor. La mayoría del alumnado reconoce sentirse condicionado en su comportamiento al ser observado por los demás. Lo que sienten al sentirse observados: que realizan juicios sobre ellos provocando inseguridad, bloqueos y el

posible rechazo social, sentirse ridiculizados en las actividades, desconfianza entre los compañeros, la ejecución simultánea les hace sentirse más protegidos, o que realizar las actividades con u solo compañero les resulta más embarazoso que con varios. Respecto a la vergüenza, en algunos disminuye al avanzar en las sesiones, y repercute en forma de bloqueos respecto a la práctica motriz, aunque depende del tipo de ejercicios y se manifiesta también cuando no se conoce a los observadores.

También se expresa la indiferencia ante las miradas al ser observado, motivado por el alto nivel de concentración en la actividad o la imposibilidad de ver a la persona que está observando.

En la investigación desarrollada por Navajas Seco y Rocu (2014) con alumnado universitario bajo un enfoque metodológico mixto se pretendía conocer el nivel de satisfacción y disfrute, así como las emociones percibidas ante la puesta en práctica de una experiencia expresivo-corporal en un entorno urbano ante un público desconocido y alejado de la situación habitual del aula. Las conclusiones muestran un alto grado de disfrute, y un gran cúmulo de emociones positivas (libertad, bienestar, ilusión, desinhibición, etc.). La interacción con el público contemplada también en las intenciones de la propuesta no se consiguió debido al sentimiento de vergüenza y el temor a las posibles reacciones de los espectadores desconocidos. A su vez, los estudiantes también reconocieron el buen clima entre compañeros favorecido por esta experiencia, así como una mejora de cohesión en el grupo y su pertenencia al mismo, junto con una percepción de apoyo, respeto compromiso o fidelidad mostrado entre los componentes.

Cambiando el foco de atención hacia la perspectiva del docente también existen diferentes trabajos de investigaciones que ofrecen una visión amplia de los pensamientos, emociones, sensaciones, etc. que experimenta el docente al impartir clases de EC.

La tesis doctoral desarrollada por Archilla Prat (2013) muestra un estudio de caso en el que participan 10 docentes con la intención de dar respuesta a las dificultades con que se encuentra el profesorado al impartir EC, así como la identificación de elementos que facilitan esta docencia. Algunos de las conclusiones asociadas a las dificultades encontradas por el profesorado son:

- Las emociones del docente limitan las experiencias del alumnado, condicionando su nivel de conocimiento y seguridad, por lo que decide llevar experiencias expresivo-corporales, no llevarlas o realizar solo aquellas en las que cuenta con un dominio suficiente para ello.
- La actitud del alumnado condiciona la puesta en práctica de las actividades por parte del docente. Esta es una dificultad que afecta a su propia intervención afectando a los aspectos organizativos (estructuración de las sesiones, momento de impartirlo en el curso, la progresión de las propuestas,...), a la metodología a usar, así como a la evaluación.
- Se identifican como dificultades las carencias previas formativas que se valoran como insuficientes en la formación inicial insuficiente y escasas en el caso de la formación permanente

Por otro lado como aspectos facilitadores para la enseñanza de la EC expone, entre otros, los siguientes:

- El profesorado valora los cambios de actitud de los estudiantes y la mejora del clima del aula y el aumento de confianza en ellos.
- La selección de actividades que proponen en sus clases depende mayoritariamente de la cantidad de experiencias previas y su familiarización con este tipo de prácticas, y en general, en función del grado de comodidad percibido al implementar estos contenidos en las clases.
- Respecto a la participación del alumnado y responsabilidad, el docente se siente respaldado cuando en el grupo hay miembros que tienen un dominio en las actividades. En estas circunstancias, el protagonismo del estudiante favorece que otros miembros del grupo tengan una mayor participación. Todo ello influye en que cuando el docente muestra una actitud positiva ante las propuestas, se genera en el docente la sensación de confianza, tranquilidad y seguridad.
- “Las recompensas ante las experiencias positivas de la propuesta didáctica generan en el docente, por un lado, satisfacción al comprobar el disfrute y la consecución de logros, aspecto que revierte en una mejora del ambiente de clase y, por otro lado, la “superación o satisfacción personal y profesional” (p. 391) al poner en práctica un bloque de contenidos que le resulta de cierta dificultad.

4.2. INVESTIGACIONES CERCANAS EN TORNO A WEBQUEST Y EC

El proceso de revisión bibliográfica para elaborar la fundamentación teórica del presente informe ha seguido diversas vías de búsqueda. La principal y más relevante sería aquella que nos pusiera en contacto directo lo antes posible con los pilares que sustentan esta investigación, las WQ y la EC, pero de forma paralela y como alternativa a la vía anterior las búsquedas también se han dirigido hacia publicaciones e investigaciones que relacionasen la EF con las WQ y la EC con las Tecnologías de la Información y Comunicación. A partir de estas opciones se han realizado varias combinaciones con el objeto de encontrar al menos temas afines, para que de alguna forma pudieran establecer conexiones que nos permitiesen profundizar más y avanzar en nuestro estudio. Tal y como ya se ha mencionado en otro epígrafe anterior, las investigaciones se han orientado hacia tres focos de atención, teniendo en cuenta que las publicaciones científicas se han configurado como minoritarias frente a las de tipo descriptivo, vinculadas a la implementación de WQ, así como las de carácter teórico (Martín y Quintana, 2011).

En este sentido, como apunta Bernabé Muñoz (2008), en materia de investigación es un campo incipiente, y aunque las investigaciones sobre experiencias didácticas van en aumento todavía, son pocos los estudios empíricos que traten sobre aspectos didácticos de las WQ. Y si además, se vincula este recurso tecnológico al ámbito de la EF, encontramos aún más reducido el número de investigaciones, e inexistente en el de la EC, al menos hasta el momento en nuestras indagaciones.

A continuación se exponen diferentes estudios que se han tomado como referencia para el desarrollo de esta investigación:

a) Con tratamiento directo de las WQ asociadas a otras áreas educativas de conocimiento:

La primera tesis doctoral realizada en torno a la temática de WQ en España fue la realizada por Pérez Torres (2004) con el título “Diseño de WebQuest para la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera: aplicaciones en la adquisición de vocabulario y la destreza lectora”. Este trabajo pretendió valorar si se adquirían mejoras en la adquisición de vocabulario y de destreza lectora en lengua inglesa a través de la estrategia WQ.

Otra tesis es la realizada por Blanco en el año 2004, con el título “Biblioteca semántica de Webquest” con la que se investigó sobre las posibilidades para compartir diferentes recursos

educativos y mejorar el trabajo en cooperación entre los docentes que comparten dichos recursos (Bernabé Muñoz, 2008, p. 125)

La investigación llevada a cabo por Temprano, A. se ha constituido como una fuente de información indirecta de cierta relevancia en esta investigación puesto que no se ha sido revisada ni utilizada; este autor defiende una tesis doctoral en el año 2006 con el título “Diseño y desarrollo y evaluación de un software libre para la creación de WQ” con el objetivo de crear un programa que facilitase el diseño de actividades basadas en internet a los docentes (Bernabé Muñoz, 2008).

Pérez Puente (2006), como objeto principal de su tesis doctoral “Las Webquest como elemento de motivación para los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria en la clase de lengua extranjera (inglés)”, analiza los efectos producidos desde el punto de vista de la motivación utilizando la metodología WQ en alumnado de Educación Secundaria.

Bernabé Muñoz (2008), tal y como indica en la introducción de su tesis doctoral titulada “Las Webquest en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Desarrollo y evaluación de competencias con Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) en la universidad”, pretendía comprobar si el uso de las WQ era una metodología adecuada para la docencia dentro del ámbito universitario y si favorecía el desarrollo de competencias en el EEES, y así realizar recomendaciones sobre su diseño y utilización didáctica. En los resultados del estudio se constata que la metodología con empleada el alumnado alcanzó las competencias propuestas por el EEES, y el profesorado admitió que el uso de esta herramienta permite innovar sus actividades docentes. Además, se identificaron las siguientes cuestiones:

- En relación al crecimiento personal y profesional, el alumnado consideró la experiencia como una forma atractiva de presentar las tareas, generando interés hacia ellas. A su vez, el profesorado manifestó satisfacción debido a la ilusión mostrada por los estudiantes.
- Respecto a la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje, la WQ facilitó el cumplimiento de los trabajos, así como los plazos de entrega puesto que la herramienta se configura como una guía de trabajo para los estudiantes.
- En relación al sistema de evaluación característico de las WQ, fue uno de los aspectos que obtuvo más valoraciones positivas por la claridad con la que se muestra lo que se va a evaluar y cómo se va a realizar.

La tesis doctoral de Rivera Patrón (2009) presenta un estudio dirigido a estudiantes universitarios en el que se analiza la implementación de WQ. En las conclusiones del mismo se identifican una serie de ventajas, algunas de las cuáles se exponen a continuación:

El alto nivel de concreción sobre lo que hay que hacer, la facilidad de acceso a la información para realizar las tareas propuestas, la novedad de la propuesta que favorece salir de la rutina, la sencillez de las actividades puesto que se favorece que en clase se entienda mejor lo que se trabaja y se puedan realizar más aportaciones, el hecho de trabajar en equipo facilita realizar las tareas, y contar con fuentes fiables para realizar los trabajos.

Respecto a algunos de los inconvenientes encontrados en la experiencia:

La carencia de internet en casa, la poca explicitación de algunas de la instrucciones, que se muestran en algunos casos como poco claras o confusas, la insatisfacción de la experiencia debido a la preferencia el desarrollo de actividades de una manera más tradicional, y encontrar algunos vínculos a páginas web que estaban rotos.

b) Trabajos que relacionan las tecnologías con la EF en general

En un estudio realizado por Prat Ambrós, Camerino Foguet y Coiduras Rodríguez (2013), se analizó el empleo de las tecnologías que hace el profesorado de EF de Secundaria de la ciudad de Lérida. Se concluye que las tecnologías no terminan de consolidarse en el área de EF. Algunos de los motivos que exponen estos autores hacen referencia, entre otras cuestiones, a que los docentes les cuesta cambiar sus hábitos de trabajo tradicionales, y generalmente, aunque sí suelen implementar las clases con tecnologías, lo hacen manteniendo el rol de las prácticas tradicionales. Por otro lado, también se detectaron temores en torno a la pérdida de prácticas motrices.

Estos resultados son una muestra de la lenta incorporación de estos recursos educativos al área de EF. En los siguientes párrafos se muestran ejemplos de algunas de las investigaciones que se han llevado a cabo en los últimos años.

Capllonch Bujosa (2005) realiza la tesis doctoral “Las tecnologías de la Información y la Comunicación en la EF de Primaria: Estudio sobre sus posibilidades educativas” en donde

valora la utilidad de las TIC desde la perspectiva del profesorado y del alumnado, y sus posibilidades en el ámbito de la EF.

El trabajo experimental realizado por Ramos Peula (2009), a través del cual pretende valorar el nivel de asimilación de los contenidos a partir de la utilización de una WQ en alumnado de secundaria, comparándolo con la realización de otras actividades (exámenes y trabajos).

En el artículo de Sañudo Corrales y de Hoyo Lora (2007), “Integración de las TIC en las clases de EF: unidad didáctica “¿Gastamos lo que comemos?”, se describe una propuesta del uso de una WQ relacionada con el bloque de contenidos de Condición física y salud.

El trabajo de Rodera (2009) ha sido muy significativo para elaborar una parte del análisis del presente estudio. Esta autora lleva a cabo una investigación, titulada “Catalogación y valoración de las WQ desde el área de EF y el tratamiento de temáticas transversales”, para valorar el grado de calidad de una muestra de WQ de EF relacionadas con el trabajo de la educación en valores. Para realizar este análisis elabora dos instrumentos, la ficha de catalogación y la rúbrica de valoración, y con los resultados obtenidos sugiere aspectos de mejora para la utilización de este recurso en la EF.

El trabajo de Prat Ambrós y Camerino Foguet (2012) centró su atención hacia el empleo de WQ en el ámbito de EF, se llevó a cabo con alumnado de ESO bajo una metodología de investigación de carácter mixto. En la WQ que se proponía al alumnado el trabajo de acrobacias empleando el acrosport junto a un montaje coreográfico. De los resultados de la experiencia se concluye que ha resultado una propuesta innovadora por la que el alumnado ha mostrado entusiasmo ante las actividades planteadas. El alumnado se mostró implicado y trabajó de forma responsable de manera autónoma. Respecto las interacciones, estas fueron positivas mejorando la cooperación. Se comprueba el cambio de rol adoptado por el docente en calidad de mediador y se favorece que el alumnado busque por sí mismo las soluciones a los problemas planteados.

d) Relacionados con la EC

No se ha encontrado ninguna investigación ni publicación de ningún tipo que vincule la EC con el recurso educativo de las WQ. La más cercana es la que se acaba de exponer, al contemplar, como ya se ha mencionado el diseño de coreografías junto a las acrobacias de acrosport solicitadas al alumnado.

PARTE II.

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA

5.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Partiendo de las características que se han descrito en el marco teórico sobre las WQ como recurso tecnológico de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, se exponen cuáles son los objetivos perseguidos en esta investigación:

- 1. Recopilar WQ vinculadas a la EC en el ámbito de la EF, encontradas en los portales educativos más representativos a nivel nacional que garanticen fiabilidad en el diseño de este recurso.**

- 2. Describir y analizar el contenido reflejado en los recursos hallados para conocer las características más destacables:**
 - ❖ Con relación a los planes de estudios oficiales en el área de EF de las WQ dirigidas a este contexto educativo.
 - ❖ Con relación a la EC.
 - ❖ Con relación al modelo WQ

- 3. Diseñar, poner en práctica y evaluar WQ de EC para Educación Primaria, Secundaria y Universidad.**

Como objetivos específicos se incluyen los siguientes:

- 3.1. Evaluar el grado de consecución de los aprendizajes (competencias y objetivos didácticos) así como el desarrollo de actividades, metodología y procedimientos de evaluación, valorando la efectividad de los elementos más significativos del modelo WQ en el proceso de enseñanza-aprendizaje.**
 - 3.2. Evaluar el diseño de las WQ e identificar las posibles modificaciones necesarias para la mejora del nivel de calidad educativa de las WQ puestas en práctica.**
 - 3.3. Valorar el nivel de satisfacción del alumnado y profesorado tras la utilización de este recurso educativo.**
 - 3.4. Identificar las contribuciones educativas del recurso WQ y el empleo de las TICS para favorecer el trabajo de contenidos procedimentales de EC desde el área de EF.**
-

Figura 39. Objetivos de la investigación.

5.2. CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN

La información que se pretendía sustraer en esta investigación se articula en torno a una triple vertiente: descriptiva, interpretativa y evaluativa. Trata de dar a conocer la situación actual en un entorno virtual en cuanto a la utilización de un recurso tecnológico, es decir, describirla. Busca identificar las contribuciones de la funcionalidad del modelo WQ en situaciones reales y concretas de procesos de enseñanza-aprendizaje, que faciliten una mayor comprensión de los mismos, es decir, describirla e interpretarla; y finalmente, pretende comprobar y valorar la calidad pedagógica de las mismas, es decir, evaluarla.

Para dar respuesta a todas estas cuestiones, el análisis se abordó bajo la triple intención señalada. Estas intenciones son contempladas por Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1999) parafraseando a Merrian (1998), como los diferentes propósitos que se pueden plantear a través de los estudio de caso.

De acuerdo a las pretensiones fundamentales del estudio y atendiendo a los aspectos mencionados, esta investigación requiere del uso de una metodología dentro del paradigma cualitativo.

Según Sandín Esteban (2003), la investigación cualitativa facilita la comprensión de realidades educativas y sociales. Además, este mismo autor sostiene que hay que tener en cuenta que los fenómenos acaecidos en el seno de una realidad educativa son complejos y pueden ser desvelados a partir de las percepciones, atribución de significados y opiniones de los propios protagonistas, que forman parte de ese mismo escenario. Este último aspecto hace que la presente investigación utilice como una de sus fuentes de datos la visión particular de los propios participantes de la experiencia.

Las técnicas de investigación utilizadas se estructuraron atendiendo a las propias pretensiones del estudio, y se centraron en torno a dos focos de atención. Por un lado, la recopilación y análisis de WQ de EC en la red, y por otro, el estudio de caso sobre la puesta en práctica de las tres WQ de EC diseñadas para este fin y dirigidas a unos grupos de estudiantes de Educación Primaria, Secundaria y Universidad.

El primer foco de atención señalado se encuentra vinculado con el primer y segundo de los objetivos de la investigación, mientras que el segundo de los focos está conectado al tercero de los objetivos.

Respecto a la decisión en cuanto a las técnicas de investigación utilizadas, se empleó la técnica de investigación documental para recopilar las WQ existentes en la red, para dar respuesta al primer objetivo de la investigación. Estos datos recogidos fueron analizados utilizando la técnica de análisis de documentos, lo que permitió responder al segundo de los objetivos del presente estudio. Finalmente, para los estudios de casos, se empleó también el análisis de documentos de la información obtenida de todos los participantes de los tres contextos educativos, recogida a través de los diferentes instrumentos, lo que nos permitió dar respuesta al tercero de los objetivos de investigación.

Tras la recolección de las WQ de EC alojadas en internet, se analizó la información que contenían, porque en definitiva, las WQ son documentos que se hospedan en la red virtual señalada y utilizan diversos lenguajes como textos, sonidos o imágenes. Como afirma Ruiz Olabuénaga (2012) esta técnica permite leer e interpretar el contenido de una amplia gama de documentos sin ceñirse exclusivamente a los documentos escritos.

Una de las definiciones en torno al significado de la técnica mencionada sostiene que es:

Un procedimiento para la categorización de datos verbales y de conducta con fines de clasificación, resumen y tabulación. Es un proceso complejo, seguramente el que más esfuerzo requiere de todas las técnicas de análisis de datos. Es uno de los pocos campos comprendidos en las etapas finales del proceso de investigación en el que el investigador desempeña un papel importante, original y creativo (Fox, 1981 en Pérez Serrano, 1994, p. 709).

En otra definición se alude a que es una “técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a un contexto” (Krippendorff, 1990 en Pérez Serrano, 1994, p. 28).

Por lo tanto, y considerando la literatura revisada en torno a los aspectos que se acaban de señalar, se optó para esta parte de la investigación por el análisis de contenido como la técnica más adecuada, debido a que nos facilitaría una comprensión más profunda de los contextos estudiados a partir de las inferencias de las distintas realidades.

Por otro lado, como segundo foco de atención y vinculado al tercer objetivo se escogió el estudio de caso, como la vía para poder llevar a la práctica un estudio de carácter experimental.

Son varias las posibilidades que permiten determinar un caso como ámbito de estudio, puede tratarse de una persona, un acontecimiento concreto, un programa de enseñanza entre otros (Rodríguez Gómez et al., 1999). El caso que nos ocupa se centra en el análisis del proceso y efectos generados en los propios protagonistas a partir de la puesta en práctica de WQ de EC en un escenario real educativo.

Un estudio de caso es un método muy vinculado a la investigación cualitativa y ha sido muy empleado para analizar entornos sociales y contextos educativos (Massot Lafon, Dorio Alcaraz y Sabariego Puig, 2004). Latorre (1996) consideran que es muy adecuado para estudiar una situación con cierta intensidad desarrollada en un corto periodo de tiempo.

El reproche principal que ha recibido este método de investigación, mirado desde una óptica positivista, es que no admite realizar generalizaciones puesto que se ciñen a una realidad singular. Sin embargo, desde un prisma cualitativo interpretativo, reconociendo estas limitaciones, se enfatiza en la comprensión del caso concreto, considerando las condiciones particulares, sin reducirse a un análisis basado exclusivamente en la causa-efecto de los fenómenos estudiados (Massot Lafon et al., 2004).

Ante las consideraciones señaladas, la selección del método de investigación encaja perfectamente en las características y pretensiones del presente estudio. Además, se consideró de vital importancia, que se desarrollara en las tres etapas educativas señaladas anteriormente, puesto que permitió encontrar similitudes y diferencias en los procesos educativos llevados a cabo.

La intencionalidad de implementar las tres WQ diseñadas en Educación Primaria, Secundaria y Universidad, perseguía ampliar la información, y así proporcionarnos alguna orientación más en torno a sus posibilidades en diferentes escenarios. Y en este sentido, siendo plenamente conscientes de lo que textualmente señala Eisner (1998):

Las metas para la enseñanza no siempre son las mismas ni seguirán un “rumbo” en el que probada la efectividad con un grupo de estudiantes, necesariamente sea efectivo con otro grupo que viva y trabaje en otras situaciones. Las generalizaciones en educación, ya sean producidas mediante estudios estadísticos o mediante estudios de caso, necesitan ser tratados como guías tentadoras, como ideas que hay que seguir. “Todo depende” es probablemente el calificativo más útil para atacar las respuestas a preguntas sobre la eficacia de los métodos educativos concretos. (p. 243).

Por tanto, se presenta un estudio de caso múltiple que requirió del diseño de tres WQ de EC que se elaboraron atendiendo a las características y perfil del alumnado al que iba dirigido. Dichos recursos son descritos en un epígrafe posterior del presente capítulo.

Massot Lafon et al. (2004) señalando a Stake (1998), consideran que la selección de los casos objeto de estudio, buscando que sean lo más diferentes posibles entre sí, permite que afloren las dimensiones estudiadas de una forma más clara. Además, Rodríguez Gómez et al. (1999), apoyándose también en Stake (1994), señalan que el foco de atención ha de dirigirse a un determinado número de casos de forma conjunta e intensiva y no debe considerarse como el estudio de un caso concreto ni de un colectivo.

Para cada uno de los casos de la presente investigación se diseñaron diferentes instrumentos de recogida de datos como cuestionarios de evaluación cualitativa, diarios, entrevistas e incluso análisis de documentos propios de la cultura tecnológica como los blogs. Además, para complementar la información obtenida, también se emplearon otras herramientas, que aunque no fueron utilizadas en todos los contextos, facilitaron una mayor comprensión del desarrollo de todo el proceso, como el análisis de dibujos y un debate conclusivo de la experiencia.

El conjunto de instrumentos, todos ellos específicos de la investigación cualitativa, registraron la información obtenida de los protagonistas, alumnado y profesorado de los tres niveles educativos, recogiendo así información sobre las diferentes perspectivas para obtener una visión global de la realidad estudiada. El diseño pormenorizado de la totalidad de los instrumentos se refleja en el siguiente capítulo del presente informe.

5.3. FASES DEL ESTUDIO Y DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA (PROCEDIMIENTO)

Antecedentes

Los precedentes de esta investigación se remontan al trabajo de “Iniciación a la Investigación” perteneciente a los cursos de Doctorado de la U.C.M. que la presente investigadora realizó durante el curso académico 2009/2010.

El mencionado trabajo se centró en la recopilación de WQ de EC en el ámbito educativo y en lengua castellana para describir y analizar el contenido de dichas herramientas, comprobando su relación con el currículo oficial en el área de EF y su nivel de adecuación respecto al modelo WQ.

Finalmente, y en el apartado de “Futuro de la Investigación” se dejó la puerta entreabierta para llevar a cabo un estudio experimental viable en el que se desarrollase de forma experimental una intervención didáctica de WQ de EC y que se viese materializado a partir de un estudio enmarcado en una Tesis Doctoral.

Por lo tanto, y teniendo en cuenta todas estas circunstancias previas, la presente investigación da respuestas a aquellas pretensiones iniciales a través del trabajo de campo dirigido a tres niveles educativos diferentes.

Desde un punto de vista estructural, el estudio que se muestra contempla 5 fases (ver Figura 40).

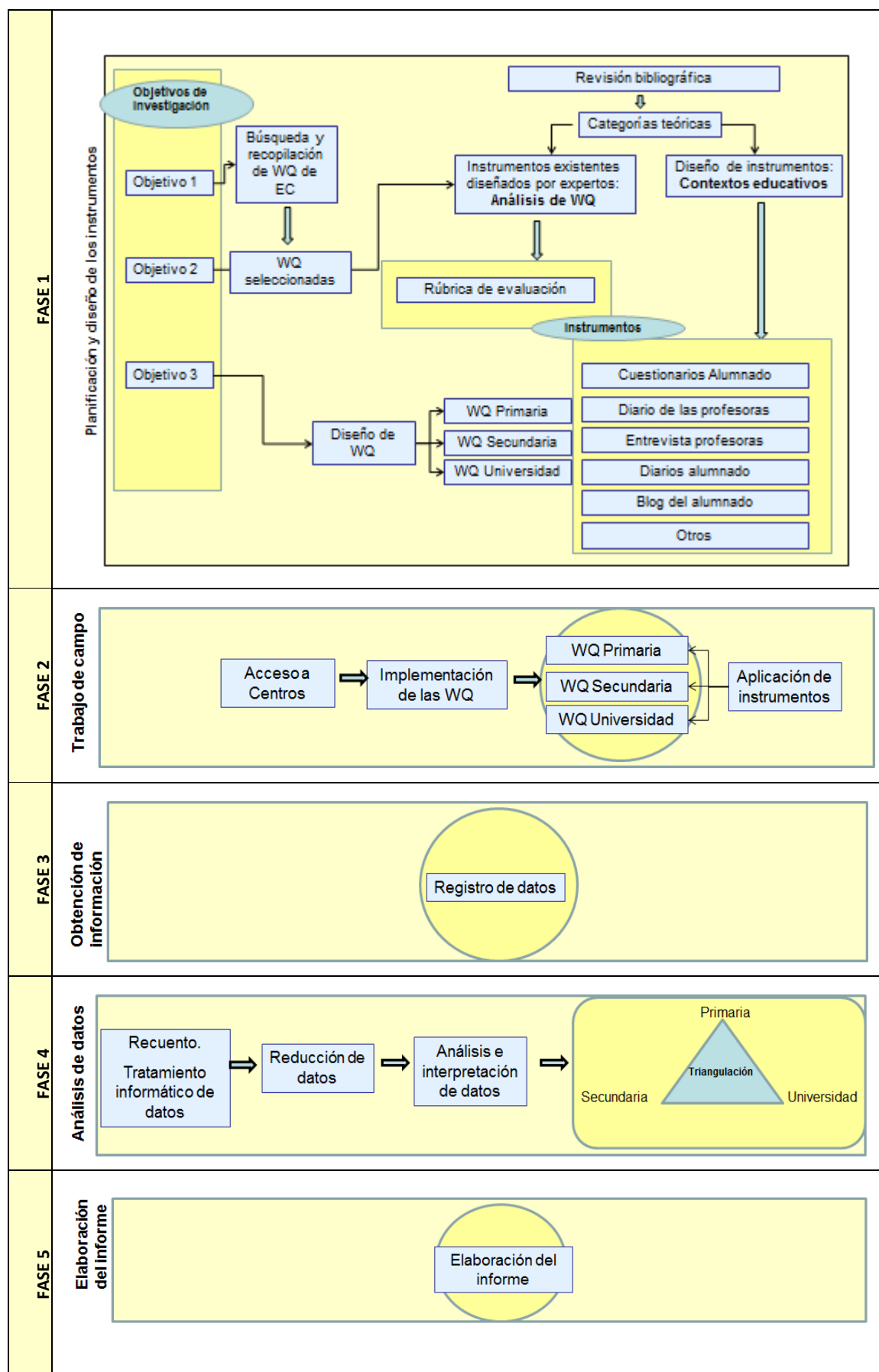


Figura 40. Fases de la investigación. (Fuente: elaboración propia).

Primera fase: Planificación y diseño de los instrumentos

Se caracterizó por la búsqueda de la información imprescindible para abordar el estudio tras la formulación precisa de los objetivos perseguidos. En dicho momento se comenzó a realizar la revisión bibliográfica para la configuración del fundamento teórico del estudio del cual emergen las categorías teóricas. De estas últimas se nutre la clasificación del sistema categorial establecido en los diferentes instrumentos diseñados. Macrocategorías, ámbitos, dimensiones, categorías e indicadores quedaron definidos y se dio paso al diseño del instrumento de análisis de las WQ encontradas en la red en forma de rúbrica de evaluación y ficha de catalogación.

Estos instrumentos se elaboraron, por un lado, a partir de la utilización de otros existentes avalados por expertos, y por otro lado, se crearon otros instrumentos que se apoyaban en las categorías emergentes del marco teórico de las aportaciones de los autores consultados. Este proceso de categorización realizado queda descrito de forma detallada en el capítulo 7 del presente informe.

De forma simultánea se ha procedido a la búsqueda de las WQ de EC que cumpliesen los requisitos planteados en los objetivos propuestos. Se tuvo en cuenta la gran fugacidad, como ya se ha señalado en el marco teórico, que en muchas ocasiones tienen las WQ en Internet, puesto que por diferentes motivos pueden desaparecer del espacio virtual o crearse otras nuevas. Teniendo en cuenta estos condicionantes, se decidió realizar una última revisión y búsqueda en la web para seleccionar las WQ que formarían parte de la muestra a estudiar y que quedó delimitada a una revisión final en internet realizada en el mes de julio del 2015, fecha a partir de la cual, no se contemplarían las posibles modificaciones que se produjeran en la red vinculadas a los aspectos señalados.

Por otro lado, a partir de las categorías emergentes del marco teórico y apoyándonos en una metodología deductiva, se confeccionaron los instrumentos que se utilizaron para recopilar la información de los participantes de los tres niveles educativos.

Respecto al proceso de categorización seguido, en el capítulo 7 del presente informe queda registrada toda la información de una forma más detallada.

Por otro lado, en esta primera fase se diseñaron también las tres WQ que se emplearían en los diferentes casos de análisis y de las que se deja constancia de una manera más precisa en un epígrafe posterior del presente capítulo.

Segunda fase: Trabajo de campo

Esta fase tenía como finalidad la implementación de las WQ en los diferentes niveles educativos en los que se aplicarían los instrumentos de análisis, pero de forma previa se tuvieron que tomar ciertas decisiones con respecto a la selección de los casos que formarían parte del estudio.

Dicha selección se apoyó en las ideas de Stake (1994, 1995) recogidas por Rodríguez Gómez et al. (1999) en las que considera que se ha de escoger aquel que aporte un mayor aprendizaje sobre el objeto de estudio. Y siguiendo los planteamientos de estos autores, esta oportunidad de aprender se ve favorecida en la medida en que se tenga facilidad de acceso, variedad de personas, interacciones y/o estructuras vinculadas a los focos de investigación, la buena relación con los informantes, la posibilidad de prolongar el papel del investigador el tiempo necesario y que se pueda asegurar la credibilidad y calidad de la investigación.

Todos estos factores que se acaban de señalar han estado en mayor o menor medida presentes en el caso múltiple que se presenta. De hecho, los criterios de selección de los centros educativos atendieron a los siguientes aspectos que se señalan a continuación.

Heterogeneidad de los participantes en cuanto a edades y niveles educativos y en donde las interacciones así como las estructuras muestran una fuerte conexión con los focos de la investigación. Esta conexión se deriva de la similitud que tienen los tres casos en cuanto a que se desarrollan dentro de un ámbito formal educativo, por lo que el tipo de interacción que se produce entre los participantes, se encuentra dentro de unos mismos márgenes y en condiciones parecidas, y la temática, y el ámbito específico de EC atienden a una misma estructura en el estudio.

Conocimiento personal previo del docente que impartía Educación Física, hecho que facilitó la buena relación con los informantes, que en nuestro estudio se reducía a las profesoras de Educación Primaria y Secundaria, mientras que en Educación Universitaria se ampliaba al alumnado ya que para este caso la profesora actuaba en calidad de observadora participante del estudio.

Se realizaron unas contactos telefónicos y reuniones previas con las docentes de Primaria y Secundaria para explicarles detalladamente las propuestas WQ que la investigadora había realizado y cómo iba a desarrollarse el proceso de investigación. Se solicitó feedback en torno a lo que se proponía al alumnado en las WQ, para comprobar el nivel de adecuación de las

propuestas, no obstante, no se realizó ningún cambio en el diseño de la herramienta debido a que no manifestaron ninguna objeción al respecto.

En primer lugar, se llevó a cabo la reunión mencionada con la profesora de Secundaria, ya que la experiencia se realizó un año académico anterior que en el otro nivel educativo. La WQ en Secundaria se implementó a partir de enero de 2012 y la reunión señalada se realizó el 16 de diciembre del 2011. En el caso de Primaria, la reunión tuvo lugar el 11-10-2012 y la propuesta con el alumnado se desarrolló en noviembre de 2012. En el caso de Universidad, la profesora era a su vez la investigadora y se llevó a cabo la implementación de la experiencia desde diciembre de 2011.

Respecto a la **credibilidad y calidad de la investigación** se exponen siete criterios que se han seguido en la presente investigación cualitativa, basados en algunas de las propuestas, fundamentadas por Goetz y LeCompte (1988), Delgado y del Villar (1994) y Ruiz Olabuénaga (2012).

1. **Triangulación.** En cada una de las realidades educativas estudiadas, tanto para el alumnado como para las profesoras colaboradoras, se emplearon al menos dos instrumentos que recogían información sobre la percepción de la experiencia, utilizando por lo tanto una **triangulación metodológica**. Por otro lado, la información obtenida procedía de dos fuentes diferentes, profesora y alumnado, de manera que se pudo conocer el desarrollo del proceso desde ambas perspectivas. Esta estrategia se conoce como **triangulación de fuentes**. Además, otro tipo de triangulación empleada en el análisis de resultados fue la **triangulación espacial**, puesto que la información que procedía de los diferentes escenarios educativos, también fue comparada para comprender y conocer aquellas similitudes y discrepancias que se producían en los distintos contextos educativos.
2. **Debate con iguales.** Durante el periodo de tiempo en el que se llevó a cabo el proceso de categorización, y en general, durante todo el desarrollo de la investigación, se tuvieron bastantes conversaciones con personas vinculadas al ámbito académico y de investigación sobre cuestiones asociadas al estudio. Esta circunstancia implica que otras personas ajenas a la investigación tuvieran ciertas influencias en las reflexiones de la investigadora, puesto que aportaban algún que otro punto de vista nuevo, o el análisis desde otras perspectivas de la situación que no habían sido contemplados, debido a que estas personas se encontraban más distantes de todo el proceso seguido.

3. **Descripciones ricas en análisis de resultados.** En el análisis de resultados de los estudios de caso en los tres niveles educativos se recogieron de los diferentes instrumentos empleados abundantes datos de tipo descriptivo emitidos por los diferentes participantes del estudio.
4. **Presentar información negativa o discrepante respecto a los temas generales.** Tal y como queda recogido en el capítulo del presente informe, destinado a los resultados de la investigación, se obtuvieron datos discrepantes entre algunos participantes sobre algunas cuestiones, lo que implica una variedad de opiniones desde diferentes perspectivas.
5. **Tener un tiempo prolongado en el campo.** En el caso del contexto educativo universitario, hay que tener en cuenta que la presente investigadora era también participante de las intervenciones educativas, y por lo tanto el contacto con los estudiantes no se ha ceñido solo al periodo de investigación y se ha contado con un periodo de tiempo mayor en el campo para captar, desde su perspectiva, el desarrollo del proceso educativo. Esta circunstancia afecta a que la investigación posea una mayor credibilidad en cuanto a que se ha contado con bastante tiempo para poder identificar e interpretar la realidad de forma más consistente.
6. **Chequear las transcripciones.** Finalmente se ha de señalar que las transcripciones realizadas, obtenidas de los diferentes instrumentos que así lo requerían, han sido comprobadas concienzudamente para asegurar con certeza un adecuado y veraz registro de los datos.
7. **Clarificar el sesgo de la propia investigadora.** Con este criterio se pone de manifiesto la influencia que las características personales y de formación de la investigadora pueden tener en el estudio. En concreto, se ha hecho explícito la falta de experiencia de la investigadora en el capítulo destinado al proceso de categorización, aspecto a tener en cuenta en la comprensión sobre el análisis de los resultados de este estudio. Por otra parte, la formación y experiencia de la investigadora en torno al área específica de EC, ha sido un aspecto que ha posibilitado una mejor comprensión del objeto de estudio.

8. Validez del constructo.

- **Utilización de diferentes teorías.** En este estudio la teoría se configura como punto de partida para identificar las categorías, y las categorías generadas son el fruto del análisis del contenido que se ha obtenido de los diferentes participantes. Por lo tanto, teoría y categorías mantienen una relación armónica, que es abordada de una manera más detallada en el capítulo destinado al proceso de categorización.
- **Reflexividad.** El acto reflexivo ha estado presente de manera constante en la presente investigación cualitativa, y ha girado en torno al propio proceso investigativo y de la realidad, de manera que ha facilitado interpretar y comprender los diferentes estudios de caso.

Por otro lado, respecto a la **ética de la investigación**, el profesorado de este estudio accedió a participar de forma voluntaria en todas las fases del mismo, incluyendo el trabajo con las WQ en las programaciones docentes, realizando el diario personal y accediendo a ser entrevistados después de la experiencia.

Respecto al alumnado de Educación Primaria y Secundaria, los estudios contaron con autorización consentida para la recogida de datos, como parte de las actividades docentes con fines educativos y para la investigación. Respecto al alumnado del nivel universitario, aun tratándose de participantes mayores de edad, dicho consentimiento también fue concedido de manera verbal.

En todos los casos se garantizó el anonimato de los participantes de este estudio asignándose a cada uno de ellos un código de identificación que se hizo efectivo en la fase de recogida y análisis de datos. Este sistema de codificación es explicado de forma detallada en el capítulo destinado al proceso de categorización.

Tercera fase: Obtención de la información

En esta etapa, por un lado, se recogieron todos los datos de los diferentes instrumentos que registraba la información de los participantes para ser analizada posteriormente. Por otro lado, se recopiló toda la información encontrada de las WQ de EC alojadas en internet atendiendo a la información que se contemplaba en las fichas de catalogación y rúbricas de evaluación.

Cuarta fase: Análisis de Datos

Todos los datos recogidos fueron analizados. En el caso de las WQ de EC de internet, se llevó a cabo el análisis de una manera manual registrando los datos en el programa Excel, mientras que la información procedente de los instrumentos utilizados en los estudios de caso, se analizó con la ayuda del programa informático Atlas.ti (versión 6). Posteriormente se llevó a cabo el análisis e interpretación de todos los datos, agrupando en primer lugar los resultados por los niveles educativos de forma independiente, y a continuación se triangularon dichos resultados al cruzar la información de cada uno de los contextos educativos.

Quinta fase: Elaboración del informe

Una vez que se analizaron los datos se elaboró el presente informe, en el cual se deja constancia de forma pormenorizada de la totalidad del proceso de investigación seguido.

5.4. CREACIÓN DE LOS RECURSOS EDUCATIVOS: LAS WEBQUEST

5.4.1. EL PROCESO DE ELABORACIÓN SEGUIDO

Para dar respuesta al Objetivo nº 3: “Diseñar, poner en práctica y evaluar WQ de EC para Educación Primaria, Secundaria y Universidad “se tuvieron en consideración las propiedades y características con las que cuenta esta herramienta educativa, las cuales fueron abordadas en el fundamento teórico del presente trabajo.

El uso más extendido en cuanto al diseño de WQ es a través de formato web, no obstante, también son válidas otras posibilidades como documentos tipo Word, PowerPoint e incluso Excel, aspecto que ya ha sido mencionado en el fundamento teórico, y para la construcción de estos recursos se tuvieron en cuenta las premisas y características señaladas en el epígrafe dirigido al Diseño y publicación de WQ. Es por ello por lo que se determinó crear para los niveles educativos de Primaria y Secundaria diapositivas del programa de PowerPoint, con enlaces que facilitaban la conexión de los diferentes apartados para acercarse al formato web, y que se alojaron en un espacio web para integrarlas en la red. Para el diseño de la WQ en la Universidad se creó una página web a través de las funcionalidades que se ofrecen en google y de forma concreta con “Google Sites”.

El diseño de cada una de las WQ para los diferentes niveles educativos ha seguido un mismo proceso, el cual se describe de manera gráfica en la Figura 41.

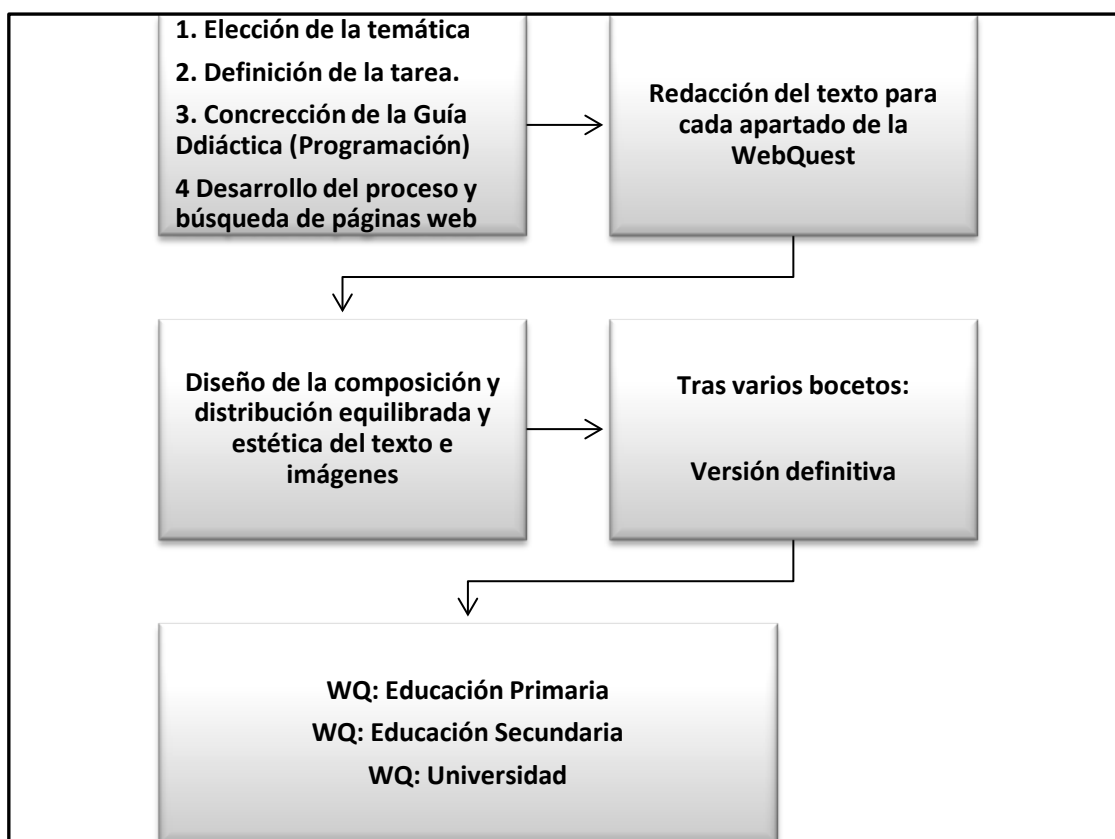


Figura 41. Fases en la elaboración de las WQ para el alumnado de Primaria, Secundaria y Universidad.

Una vez elegida la temática de trabajo se definió la tarea de forma que sirviese de referencia para elaborar la Guía Didáctica. Hay que tener en cuenta que el Diseño de WQ es muy similar al diseño de Unidades Didácticas (Quintana Albalat y Higuera Albert, 2009), por lo que el desarrollo de la Guía Didáctica permitió programar atendiendo a unas intenciones educativas a partir de objetivos y competencias para desarrollar el resto de elementos configurándose como el tercer nivel de concreción curricular.

El desarrollo del apartado del Proceso de la WQ y la búsqueda de páginas web que se incluyeron en el mismo, se llevó a cabo de forma paralela. Aunque tuvieron un mayor peso las intenciones perseguidas en cada uno de los roles, se requería comprobar previamente la existencia de páginas web que dieran respuesta a la tarea a resolver y a los aprendizajes que facilitarían dichas páginas.

Se dedicó mucho tiempo a recopilar dichas páginas web hasta encontrar las más adecuadas por diferentes motivos. Hay que tener en cuenta que la excesiva información existente en la red es un arma de doble filo puesto que en numerosas ocasiones resultaba muy fácil

entretenerse y/o desviarse del camino, especialmente en las primeras búsquedas cuando no se tenía la idea clara del tipo de páginas que darían respuesta a las pretensiones buscadas.

La adecuación de la información al perfil de alumnado al que iba a ser dirigido se configura como otro inconveniente para la selección de webs ya que son bastantes los requisitos mínimos que se tuvieron en cuenta para seleccionar las más propicias que se ajustasen a las tareas que se iban a solicitar a los estudiantes. Los requisitos a los que se atendió fueron los siguientes:

- Que careciesen de publicidad, especialmente las relacionadas con redes sociales.
- Que el contenido fuera el apropiado al nivel del alumnado atendiendo a sus características. Que la información fuese clara, precisa, fiable, con extensión suficiente y que utilizase un lenguaje de fácil comprensión al perfil del alumnado al que iba dirigido.
- Que el contenido de la información se correspondiera con el aprendizaje que se pretendía que el alumno adquiriese.
- Al tratarse de páginas creadas sin ninguna intencionalidad educativa, resultó más complicado realizar una buena selección no sin antes haberle dedicado un gran número de horas.

A continuación se redactó el texto de cada uno de los apartados de la WQ, y una vez elaborado, se diseñó la composición de cada uno de los apartados en donde se fueron incorporando imágenes o figuras que añadieran elementos estéticos, con la intención de que resultase atrayente al alumnado al que iba dirigido y tuviera relación con la temática en cuestión tratada. Algunas de estas imágenes fueron extraídas de páginas web y otras fueron elaboradas por la presente investigadora. En cualquier caso, en el apartado de la WQ de Créditos y Referencias queda reconocida la autoría de absolutamente todas las imágenes utilizadas.

Durante esta etapa se realizaron varias versiones que fueron evolucionando en función de las modificaciones que íbamos realizando hasta llegar a la versión definitiva.

El formato utilizado durante el diseño de los bocetos se realizó con PowerPoint y Word. El primero se utilizó cuando el texto no era demasiado extenso en los diferentes apartados de la WQ y el segundo cuando sí lo era, puesto que el tipo de documento utilizado condicionaba estas magnitudes relativas a la extensión. Esto dio lugar a que en el caso de la WQ de

Educación Primaria y de Educación Secundaria, y puesto que presentaban textos más breves en todos los apartados, se utilizara PowerPoint, mientras que para la WQ que se utilizaría en el ámbito universitario se desarrolló con Word.

La versión definitiva se alcanzó al considerar que la WQ cumplía los requisitos mínimos en relación con los fundamentos teóricos que sostienen esta herramienta educativa.

El formato de salida teniendo en cuenta el nivel educativo fue el siguiente:

- Las WQ de Educación Primaria y Educación Secundaria se configuraron como definitivas con PowerPoint.
- La WQ dirigida al ámbito universitario se expuso a través del diseño de una web de google

5.4.2. PROPUESTAS DEFINITIVAS: LAS WEBQUEST DISEÑADAS

Los contenidos que se trabajan en cada una de las WQ están vinculados a los contenidos de área y de forma concreta al bloque de Actividades Físicas Artístico-Expresivas en el caso de la WQ dirigida al alumnado de Educación Primaria, al bloque de Expresión Corporal para el alumnado de Educación Secundaria, y a los contenidos definidos en la Ficha de la Asignatura de Expresión, Comunicación y Creatividad Corporal para el alumnado de Universidad.

La navegación a través de las ventanas se realiza de una forma fluida mediante enlaces entre los diferentes apartados que configuran el recurso y están siempre visibles desde cualquier apartado. A su vez, se puede tener acceso a la información online concreta, que tiene que ser consultada para la resolución del problema propuesto.

Los apartados que se integran dentro del diseño de estas propuestas se reflejan a continuación a partir de sus diferentes apartados.

APARTADO DE PRESENTACIÓN

Este apartado de presentación, también denominado Portada (Capella, 2007), incluyó entre otros, una serie de aspectos identificativos del recurso tales como: el título, autoría, área de conocimiento y nivel de los destinatarios.

Tal y como se muestra en la Figura 42 también se integran ya desde esta primera pantalla, los diferentes apartados principales que permiten navegar en la WQ, así como una imagen relacionada con el contenido que se va a tratar.



Figura 42. Apartado de Presentación de la WQ de Educación Primaria, Secundaria y Universidad.

APARTADO DE INTRODUCCIÓN

Tal y como ya se ha fundamentado, en el apartado de introducción de la WQ se prepara al alumnado ante la tarea que tiene que resolver, exponiéndose de forma breve la temática en la que se desarrollará toda la actividad. Como puede observarse en la Figura 43, su planteamiento resulta atractivo para activar el interés y la motivación del alumnado con la intención de conseguir que en este primer contacto resulte lo suficientemente sugerente para empezar a involucrarse de forma positiva.

En consecuencia, el diseño de la introducción atendió a una serie de características como son claridad, brevedad y atractivo, así como ser adecuada a la edad del alumnado y al contexto al que va dirigido, de tal forma que se plantee un problema cercano a su realidad (Barragán Sánchez, 2005).



Figura 43. Apartado de Introducción de la WQ de Primaria, Secundaria y Universidad.

APARTADO DE TAREA

A través de la tarea (ver Figura 44) se le propone al alumnado el problema que tiene que resolver de forma breve y precisa. Siguiendo la clasificación propuesta por Dodge en cada WQ se propuso una tarea de producción creativa con la que se buscaba que el alumnado elaborase un producto de un alto grado de creatividad en su diseño y de acuerdo a unas condiciones prefijadas (Del Moral Pérez y Villalaustre Martínez, 2005).

La tarea solicitada en cada WQ se expone bajo unas premisas que concreta y condiciona el tipo de producto que se debe elaborar.

De forma general en la WQ de Primaria se proponía crear un cómic en papel utilizando fotografías reales de los estudiantes y la representación del mismo dando vida a los personajes. En la WQ de Secundaria se planteaba realizar un vídeo publicitario utilizando principalmente sonido corporal con la intención de promocionar el Club Deportivo del Instituto, o promocionar ropa deportiva. La tarea del apartado de Universidad proponía la realización de un vídeo dirigido a profesorado de EF con la intención de informar, formar y persuadir a este colectivo de docentes de la importancia de la EC y la forma de abordarla en las clases de EF.



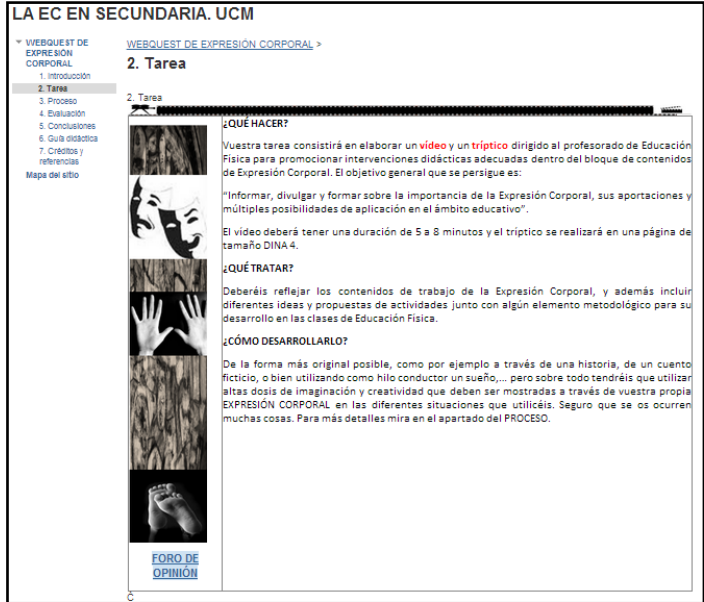
WQ DE PRIMARIA	 <p>The screenshot shows a Webquest interface for Primary Education. It features a navigation bar with tabs: Presentación, Introducción, Tarea, Proceso, Evaluación, Conclusiones, Guía didáctica, and Créditos y referencias. The main content area has a yellow background with a comic strip on the left and two speech bubbles. The first speech bubble says: "En esta Webquest vais a crear un cómic. Elaborareis vuestra propia historietta y además, tendréis la oportunidad de convertirlos en sus protagonistas poniéndolos en la piel de sus personajes." The second speech bubble says: "Para hacer un cómic diferente y divertido debéis disfrazaros caracterizando a los personajes del cómic y haceros fotografías. Cada foto será una viñeta, y utilizaréis PowerPoint para preparar el cómic que finalmente imprimiréis." A scroll on the left lists "Características de la historietta: Nº de personajes: 4-5, Nº de viñetas: 6-9, Originalidad en: argumentos e ilustraciones." At the bottom left, there is a "FORO: pincha" button.</p>
WQ DE SECUNDARIA	 <p>The screenshot shows a Webquest interface for Secondary Education. It features a navigation bar with tabs: Presentación, Introducción, Tarea, Proceso, Evaluación, Conclusiones, Guía didáctica, and Créditos y referencias. The main content area has a dark blue background with a white star shape in the center. Inside the star, the text reads: "Tenéis que crear un vídeo de un anuncio de televisión que publicite una de las siguientes opciones: ropa deportiva, el club deportivo del Instituto o el tráiler de una película basada en un musical y que se transmitirá a través de la expresión corporal. Los requisitos mínimos que ha de tener son los siguientes: - Duración del anuncio: 1 minuto - Utilizar exclusivamente el movimiento y el sonido (verbal, no verbal e instrumental) - Podéis utilizar música de acompañamiento". At the bottom left, there is a "FORO" button.</p>
WQ DE UNIVERSIDAD	 <p>The screenshot shows a Webquest interface for University. It features a navigation bar with tabs: Presentación, Introducción, Tarea, Proceso, Evaluación, Conclusiones, Guía didáctica, and Créditos y referencias. The main content area has a white background with a sidebar on the left. The sidebar contains a list of tabs: 1. Introducción, 2. Tarea, 3. Proceso, 4. Evaluación, 5. Conclusiones, 6. Guía didáctica, 7. Créditos y referencias, and Mapa del sitio. The main content area is titled "LA EC EN SECUNDARIA. UCM" and "WEBQUEST DE EXPRESIÓN CORPORAL". It contains a section titled "2. Tarea" with a "¿QUÉ HACER?" subsection. The text in the "¿QUÉ HACER?" subsection reads: "Vuestra tarea consistirá en elaborar un vídeo y un tríptico dirigido al profesorado de Educación Física para promocionar intervenciones didácticas adecuadas dentro del bloque de contenidos de Expresión Corporal. El objetivo general que se persigue es: 'Informar, divulgar y formar sobre la importancia de la Expresión Corporal, sus aportaciones y múltiples posibilidades de aplicación en el ámbito educativo'. El vídeo deberá tener una duración de 5 a 8 minutos y el tríptico se realizará en una página de tamaño DIN A4." Below this, there is a "¿QUÉ TRATAR?" subsection with the text: "Deberéis reflejar los contenidos de trabajo de la Expresión Corporal, y además incluir diferentes ideas y propuestas de actividades junto con algún elemento metodológico para su desarrollo en las clases de Educación Física." At the bottom, there is a "¿CÓMO DESARROLLARLO?" subsection with the text: "De la forma más original posible, como por ejemplo a través de una historia, de un cuento ficticio, o bien utilizando como hilo conductor un sueño,... pero sobre todo tendréis que utilizar altas dosis de imaginación y creatividad que deben ser mostradas a través de vuestra propia EXPRESIÓN CORPORAL en las diferentes situaciones que utilicéis. Seguro que se os ocurren muchas cosas. Para más detalles mira en el apartado del PROCESO." At the bottom left, there is a "FORO DE OPINIÓN" button.</p>

Figura 44. Apartado de Tarea de la WQ de Primaria, Secundaria y Universidad.

APARTADO DE PROCESO

En este apartado se explicaba de una forma más detallada lo que el alumnado tenía que realizar. Siguiendo las premisas que deben contemplarse en esta parte del recurso, se especificaron roles y agrupaciones, en grupos mixtos de trabajo.

Cada uno de los roles se diseñó para que cada estudiante cumpliera dos funciones diferentes, una de carácter individual, como por ejemplo la de coreógrafo en la WQ de Secundaria para crear los pasos y movimientos a realizar en el montaje, la de director-guionista, que se encargaba de diseñar la historia del cómic en Primaria, o el responsable de edición de vídeo en Universidad para editar el producto expresivo-corporal grabado previamente. La otra función que debía cumplirse en cada rol de los tres niveles educativos, era la de participar en las diferentes creaciones de EC, es decir, todos los miembros del equipo tenían que poner en práctica los contenidos procedimentales de EC, de manera que se dio una mayor relevancia a esta función para que estos aprendizajes llegasen a todos los estudiantes.

Para poder llevar a cabo la tarea, el proceso contó con una serie de recursos que en su mayoría procedían de la Red, aunque también se incluyeron algunos que no procedían de internet, en el caso de la WQ de Universidad. No obstante, los recursos online se configuraron como la fuente de documentación principal para que el alumnado pusiera en marcha su trabajo.

Por otro lado, a través de estos recursos se ofrecían ayudas al alumnado, tanto de tipo organizativo, como visual, para poder llevar a cabo la tarea (Barragán Sánchez, 2005). Ya se reflejó en la fundamentación teórica, que los recursos, entendidos como andamios cognitivos, han de prestar ayuda a los estudiantes para el desempeño de las tareas, permitiendo que el alumnado active las habilidades cognitivas de orden superior (Adell, 2004).

Los andamios cognitivos, que a través de las páginas web se emplearon, fueron principalmente de producción, pero también había alguno de recepción. La finalidad que cumplían se expone a continuación:

- Recursos como fuente de inspiración para potenciar la creatividad en la búsqueda de movimientos y que a la vez resultasen motivantes y de fuerte estímulo en el alumnado. Vídeos de bailes para Secundaria, webs de disfraces con material reciclado para Primaria, vídeos con diferentes planteamientos en su estructura en Universidad.

- Recursos informativos que posibiliten un análisis posterior a partir de la reflexión de sobre diferentes cuestiones. Algunos ejemplos son los artículos de revista o textos legales del currículo de EF, entre otros, en la WQ de Universidad con la intención de reflexionar sobre la realidad actual de la EC en el ámbito educativo; o fichas que guían la reflexión-crítica sobre aspectos de la publicidad, en el caso de la WQ de Secundaria. Se trata por tanto, de andamios cognitivos de recepción (Dodge, 2005) ya que permiten adquirir conocimientos (Dodge, 2005).
- Recursos informativos técnicos y/o de facilitación del empleo de las TIC, a través de los que se proponían andamios cognitivos de producción, para facilitar aquellas tareas en las que el estudiante no había tenido contacto anteriormente y tenían que producir algo nuevo (Dodge, 2005). Por ejemplo páginas web de ayuda para utilizar programas de edición de vídeos en la WQ de Universidad, o enlaces web que facilitaban información sobre los diferentes planos para las fotografías del cómic en papel en la WQ de Primaria.

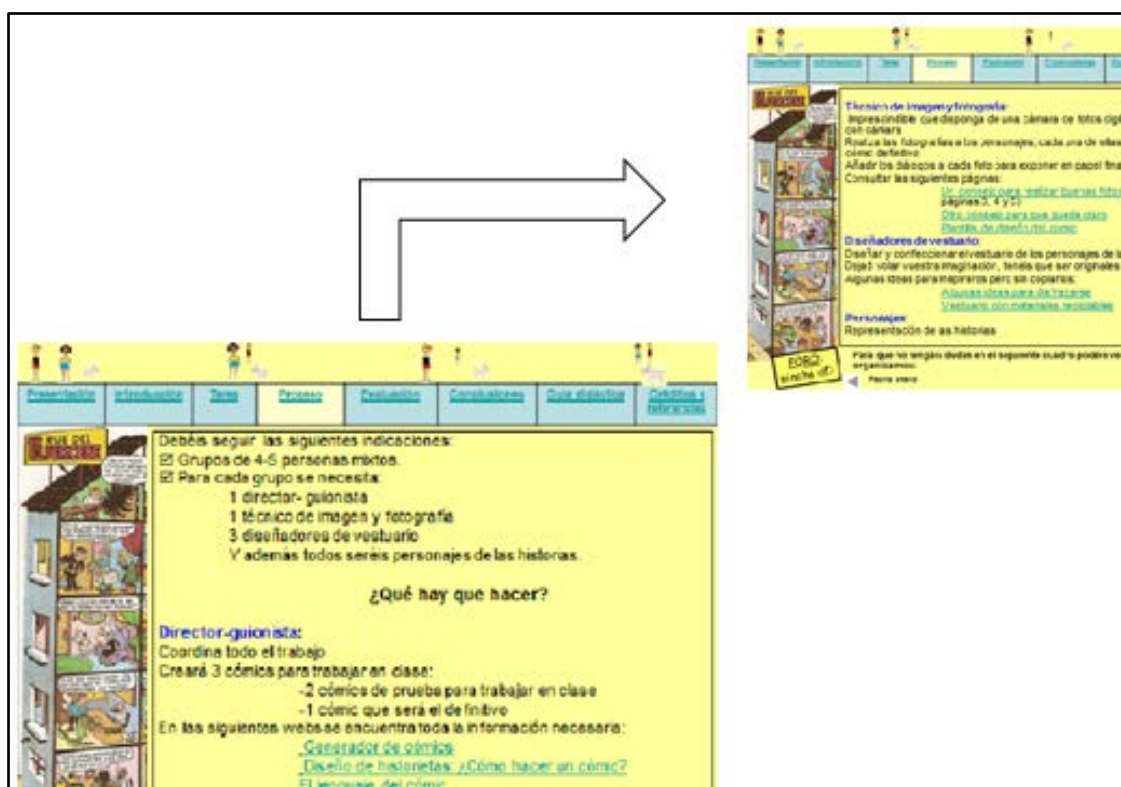


Figura 45. Apartado de Proceso de la WQ de Primaria.

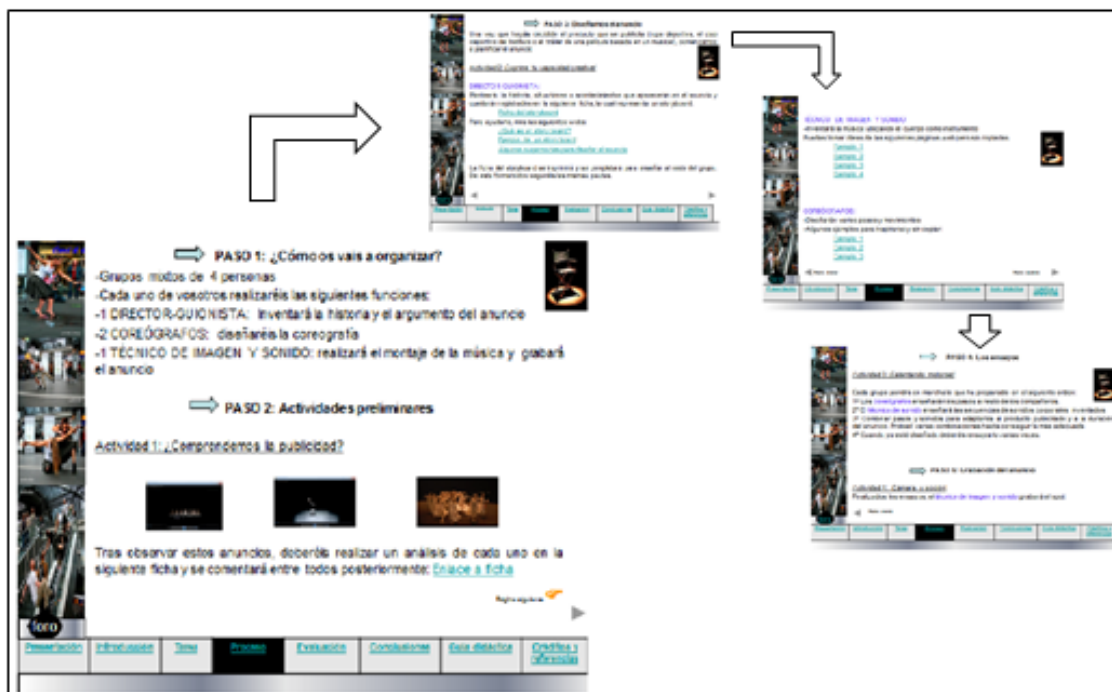


Figura 46. Apartado de Proceso de la WQ de Secundaria.

LA EC EN SECUNDARIA. UCM

- WEBQUEST DE EXPRESIÓN CORPORAL
- 1. Introducción
- 2. Tarea
- 3. Proceso
- 4. Evaluación
- 5. Conclusiones
- 6. Guía didáctica
- 7. Créditos y referencias
- Mapa del sitio

WEBQUEST DE EXPRESIÓN CORPORAL >

3. Proceso

FORO DE OPINIÓN

Para realizar el trabajo formaréis grupos de 4 personas. Cada componente del grupo asumirá diferentes funciones:

Funciones compartidas a desempeñar por todos los miembros del grupo:

- Documentación, todos asumiréis esta función que consistirá en recopilar información de diferentes fuentes para identificar el contexto.
- Actores, todos los componentes del grupo participaráis en calidad de actores.
- Grabación del vídeo, cada grupo decidirá quién grabará el vídeo en función de sus posibilidades.

Funciones distribuidas a cada miembro del grupo

- Responsable de la elaboración del argumento del vídeo: coordinará el trabajo de todos y también colaborará con la grabación de alguna de las escenas.
- Encargado en la elaboración del guión: desarrollará el guión a seguir por los personajes.
- Responsable de edición: deberá realizar la edición del vídeo.
- Encargado en el diseño y desarrollo del tríptico: diseñará y elaborará el tríptico.

PASOS A SEGUIR

1. DOCUMENTACIÓN

Todos los miembros del grupo tendrán que indagar sobre diferentes aspectos relativos a la EC que se encuentran en diferentes publicaciones. Deberán sintetizar la información más importante, extraer las conclusiones y reflexiones personales de los textos leídos para finalmente plasmar todo de forma esquemática en un documento. La distribución de las lecturas entre los miembros del grupo se realizará de la siguiente forma y a través de los siguientes enlaces:

a) Alumno 1:

- Leirre Ramos, B. (2004, Junio). Los paradigmas educativos como punto de partida para la comprensión de la Expresión Corporal. Kronos: la revista científica de actividad física y deporte, nº 5.
- [Enlace](#)
- Boreas Calle, N.; García Monge, A. y Martínez Álvarez, L. (2007). Aprender en la Expresión y Comunicación Corporal Escolar. Ágora para la educación física y el deporte. Nº 4-5 (p. 131-169)

Figura 47. Apartado de Proceso de la WQ de Universidad.

APARTADO DE CONCLUSIONES

En este apartado la información que incluía estaba dirigida a conectar los aprendizajes adquiridos a través de la WQ con otras realidades para que el alumnado pueda hacer transferencias, así como poderlo enlazar con otras cuestiones que se han desencadenado a lo largo del proceso educativo.



Figura 49. Apartado de Conclusiones de la WQ de Secundaria.

APARTADO DE GUÍA DIDÁCTICA

La información contenida en este apartado expone las características desde el punto de vista didáctico y las pautas de aplicación. Se identifican los elementos curriculares trabajados, así como sugerencias metodológicas para su puesta en práctica.



En este apartado se especifican datos relativos a las fuentes utilizadas en la herramienta WQ como direcciones de internet e identificación de los autores de los que se ha tomado prestada algún tipo de recurso, fotografías, etc.



5.5. LA MUESTRA Y LA POBLACIÓN OBJETO DE ESTUDIO

5.5.1. LAS WEBQUEST DE EXPRESIÓN CORPORAL EN LA RED: CRITERIOS DE SELECCIÓN

El universo del cual se desprende nuestra muestra está constituido por el número de WQ de EC recopiladas a partir de la observación de aquellos portales educativos o páginas web más representativas de la red que almacenen este tipo de recursos educativos.

Para dar respuesta al Objetivo nº 1 del presente estudio: “Recopilar WQ vinculadas a la EC en el ámbito de la EF, encontradas en los portales educativos más representativos a nivel nacional que garanticen fiabilidad en el diseño de este recurso” se determinaron unos criterios de elección de las WQ objeto de análisis, y por lo tanto de selección de la muestra que se configuró bajo los siguientes condicionantes:

- Que estén dirigidas al alumnado de Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Universitaria.
- Que aborden contenidos de EC.
- Que estén avaladas por alguna organización o institución que garanticen su calidad educativa, es decir, que estén diseñadas en base a los planteamientos teóricos que sustentan este recurso educativo (cumplimiento de sus principios fundamentales).

Que tengan conexión con el ámbito curricular español.

5.5.2. LOS PARTICIPANTES DE LOS DIFERENTES NIVELES EDUCATIVOS

Los participantes del presente estudio, teniendo en cuenta las características del tipo de investigación, se han seleccionado de manera intencional y acorde a las variables de heterogeneidad y conocimiento previo de las profesoras, en el caso de los niveles educativos de Primaria y Secundaria. Estos criterios ya han sido descritos en el epígrafe del presente informe dirigido a la descripción de las fases del estudio. Por lo tanto, en los siguientes párrafos se exponen las características contextuales de los participantes de los diferentes casos analizados.

Respecto al nivel educativo de Primaria, la experiencia se llevó a cabo en el Centro Educativo de Infantil y Primaria “Fregacedos” ubicado en la localidad de Fuenlabrada y perteneciente a la red de centros públicos de la Comunidad Autónoma de Madrid.

Inicialmente se mantuvo contacto con un profesor de Educación Física que impartía clases en el área en otro centro público de Educación Primaria de la Comunidad Madrid y con el que se mantuvieron diversos contactos, reuniones y conversaciones telefónicas, para llevar a cabo el trabajo experimental en el centro en el que impartía clase. Por circunstancias personales de fuerza mayor este docente tuvo que desvincularse del proyecto, y como consecuencia se tuvo que retrasar el trabajo de campo un curso escolar, hasta contactar con otro docente que quisiera participar en la propuesta planteada, y que se llevó a término en el curso escolar 2012/2013.

Se contactó por tanto, con una de las profesoras del colegio Fregacedos con quien se implementó la experiencia. La puesta en práctica de las WQ se realizó con dos grupos de 6º de Educación Primaria. El número total de ambos grupos era de 54 personas, de las que 27 formaban parte del grupo A y las otras 27 del grupo B. El grupo 6º A contaba con 14 chicas y 14 chicos, mientras que el grupo de 6º B incluía 12 chicas y 14 chicos.

Respecto al nivel educativo de Secundaria, el estudio experimental se realizó en el Instituto de Educación Secundaria “San Fernando” durante el curso escolar 2011/2012, también de carácter público en la Comunidad Autónoma de Madrid y perteneciente a la Delegación del Área Territorial de Madrid Centro, a pesar de ubicarse en las afueras de la ciudad. De la misma manera que en Primaria, participaron dos grupos de clase, en este caso de 4º de la E.S.O. Una de las profesoras de EF del centro fue quien llevó a cabo la puesta en práctica de la experiencia con WQ a un total de 48 alumnos y alumnas.

El grupo de 4º A incluía 9 chicas y 13 chicos, y el grupo de 4º B contaba con 13 chicas y 14 chicos. De tal manera que el número total de personas de clase en el grupo de 4º A era de 21 y en el grupo de 4ºB era de 27.

En cuanto al nivel educativo universitario, el estudio de campo se desarrolló en la Facultad de Educación del Centro de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid durante el curso escolar 2011/2012. La experiencia se planteó a alumnado que cursaba los estudios del Máster de Formación del Profesorado en la especialidad de Educación Física y de forma concreta desde una de las asignaturas impartidas en dicho centro universitario con el nombre de “Expresión, Comunicación y Creatividad corporal”.

En este caso la profesora que lleva a cabo la experiencia es la investigadora, de tal manera que en este nivel educativo se desarrolló el estudio con la participación directa de la investigadora. Por otro lado, el alumnado en cuestión se reducía a un solo grupo de clase con un total de 22 personas de las cuales 13 eran chicos y 9 eran chicas.

Es necesario señalar, que el alumnado de este nivel educativo ha cursado previamente en los estudios universitarios de Grado una asignatura mínimo vinculada a la EC, por lo que, además de las experiencias que tuvieran en los niveles educativos anteriores a los universitarios, tenían más conocimientos al respecto, y debido a la finalidad de los estudios de este tipo de Máster relativos a una formación profesional, el enfoque desde la asignatura se llevó a cabo teniendo en cuenta estos planteamientos.

CAPÍTULO 6. DISEÑO DE LOS INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

6.1. FASES EN EL DISEÑO DE LOS INSTRUMENTOS

Los diferentes pasos que se han seguido para la elaboración de los diferentes instrumentos se han llevado a cabo de la forma que se expone a continuación.

En primer lugar, se tomaron como punto de partida los objetivos perseguidos en este estudio, para ello se concretaron los propósitos específicos de cada uno de los instrumentos así como la información que debían recoger. La Figura 52 muestra las relaciones existentes entre las técnicas e instrumentos empleados con los objetivos de la investigación.

TÉCNICAS/INSTRUMENTOS	FUENTE: Recoge datos del/de las...	OBJETIVO Nº 1	OBJETIVO Nº 2	OBJETIVO Nº 3			
				OBJETIVOS ESPECÍFICOS			
				3.1 .	3.2 .	3.3 .	3.4. .
Técnica de investigación documental	Internet	<input checked="" type="checkbox"/>					
Ficha de catalogación y rúbrica de evaluación de la calidad del Diseño de recursos WQ	WQ encontradas		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		
Cuestionario de evaluación cualitativa al alumnado.	Alumnado ① ② ③			<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Cuestionario de evaluación cualitativa conclusivo al alumnado	Alumnado ① ② ③			<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Análisis de documentos (dibujos) de la experiencia del alumnado	Alumnado ①					<input checked="" type="checkbox"/>	
Análisis de documentos del Diario (grupal en educación Primaria y Secundaria, e individual en educación Universitaria)	Alumnado ① ② ③			<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Análisis de documentos del Blog de la WQ	Alumnado ① ② ③			<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Debate final conclusivo (grupo de discusión en el que participan todo el alumnado)	Alumnado ③			<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Diario del profesor	Profesorado ① ② ③			<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Entrevista	Profesorado ① ②			<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
LEYENDA: ① (Educación Primaria) ② (Educación Secundaria) ③ (educación Universitaria)							

Figura 52. Relación entre instrumentos utilizados y objetivos de la investigación.

El primer objetivo de la investigación en el que se pretende localizar el mayor número de WQ en internet, se llevó a cabo empleando la técnica de investigación documental. La delimitación de la muestra de estudio quedó acotada bajo los criterios de selección que fueron descritos en el capítulo anterior.

Para dar respuesta al segundo objetivo y con la intención de analizar el contenido de las diferentes WQ localizadas en el espacio virtual se utilizó un instrumento que se configuró a partir de la fusión de otros existentes de procedencia variada. Por un lado rúbricas de evaluación y fichas de catalogación elaboradas por autores especializados en los ámbitos vinculados a las bases teóricas del modelo WQ y al empleo de las TIC. Por otro lado, sustentado en el cuerpo teórico y clasificaciones propuestas por autores de reconocido prestigio en el ámbito de la EC, también se generó algún instrumento que contribuyó a valorar desde la perspectiva de esta área educativa, las características de las WQ encontradas. Además, se realizó alguna pequeña adaptación en alguno de los instrumentos para poder acceder a datos que no eran contemplados en los instrumentos señalados.

Finalmente, y para el tercer objetivo del estudio, dirigido al diseño, puesta en práctica y evaluación de las diferentes experiencias con WQ, se escogieron varios instrumentos que abordaban de forma parcelada la recogida de datos, para obtener así información lo más objetiva posible, desde las perspectivas de los diferentes protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje en cada nivel educativo en los que se desarrollaron las diferentes propuestas. Los instrumentos creados, teniendo en cuenta los diferentes contextos educativos en los que se desarrollaron las experiencias, fueron los que se muestran en la Figura 53.

EDUCACIÓN PRIMARIA
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Cuestionario de Evaluación cualitativa para el alumnado ❖ Cuestionario de Evaluación cualitativa conclusivo para el alumnado ❖ Análisis de documentos de la expresión gráfica de la experiencia y conclusiva para el alumnado ❖ Análisis de documentos del Diario-grupal del alumnado ❖ Análisis de documentos del Diario de la profesora ❖ Análisis de documentos del Blog de la WQ ❖ Entrevista a la profesora
EDUCACIÓN SECUNDARIA
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Cuestionario de Evaluación cualitativa para el alumnado ❖ Cuestionario de Evaluación cualitativa conclusivo para el alumnado ❖ Análisis de documentos del Diario-grupal del alumnado ❖ Análisis de documentos del Diario de la profesora ❖ Análisis de documentos del Blog de la WQ Entrevista a la profesora
UNIVERSIDAD
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Cuestionario de Evaluación cualitativa para el alumnado ❖ Cuestionario de Evaluación cualitativa conclusivo para el alumnado ❖ Análisis de documentos del Dossier-Diario del alumnado ❖ Análisis de documentos del Diario de la profesora ❖ Análisis de documentos del Blog de la WQ Análisis de documentos del debate final sobre la WQ

Figura 53. Instrumentos utilizados por niveles educativos.

Es necesario señalar que con estos instrumentos se buscaba dar respuesta de una forma directa desde las diferentes perspectivas a los objetivos específicos 3.1, 3.2 y 3.3 de la investigación. Para dar respuesta al objetivo específico 3.4 se llevaría a cabo una segunda interpretación de la información obtenida tras realizar el análisis e interpretación de los resultados.

6.2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS Y CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

6.2.1. TÉCNICA DE INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL

La técnica de investigación documental es una técnica de investigación social que permite recabar información de documentos de índole muy variada. Se trata de un procedimiento que posibilita el registro de información llevando a cabo una organización sistemática de datos. (Rojas Soriano, 1998).

En el caso que nos ocupa, la fuente de obtención de estos datos procedía de internet, y a través de esta red se accedió a los recursos educativos objeto del presente estudio, por lo tanto, se trataba de información de carácter pública y accesible a cualquiera. El proceso de búsqueda ha sido complejo debido a la alta cantidad de información en la red, que resulta en muchos casos un inconveniente más que una ventaja por la dificultad de localizar la información adecuada.

Estas circunstancias han condicionado la dirección de la búsqueda del primer objetivo de nuestra investigación con la intención de recopilar el mayor número de WQ de EC. De hecho, la evolución de este proceso de investigación se ha visto afectado por diferentes modificaciones que a continuación se detallan.

En el planteamiento inicial de la recolección de WQ se pretendía identificar la presencia de este recurso en un contexto internacional acotándolo a un número determinado de países. Para centrar la fuente de estos datos se realizó una consulta a dos expertos del ámbito de Educación Comparada, sobre los países en que debíamos centrar la atención.

Los resultados de estas búsquedas iniciales dieron lugar a identificar diferentes portales WQ en solo algunos de los países que nos habían sugerido, no obstante, no garantizaba que se estuvieran recopilando la totalidad de estos recursos.

Ya se ha comentado anteriormente acerca de la popularidad del término WQ y del altísimo número de resultados que se identifican al introducir el término en un buscador. En 1998, tres años después de la creación de la primera WQ titulada "Searching for China", el número de WQ en la red aumentó hasta casi dos millares (Novelino Barato, 2004). El nivel de presencia del recurso WQ en internet es muy elevado, de hecho Adell (2004), ante dicha circunstancia, recomienda acudir a portales educativos existentes en los que se almacenan estos recursos, y señala que a pesar de que su número también es elevado, se encuentran organizados por

áreas de conocimiento y niveles educativos. La Comunidad Catalana de WQ, por ejemplo, permite acceder desde su portal, por una lado, a la mayor parte de directorios existentes en catalán y castellano, y por otro, también te conduce a la mayoría de estos espacios que existen en lengua española (Barba, 2010).

Estas dificultades hicieron que desviásemos el objetivo inicial hacia otro menos ambicioso, centrando todos nuestros esfuerzos en localizar estas páginas a nivel nacional.

La búsqueda y revisión de las WQ se inició en el mes de abril del 2010, que coincide con los inicios de la investigación. Posteriormente, se realizó una segunda revisión en el mes de julio de 2015, para comprobar si se habían creado nuevas WQ y así tener una visión actualizada de la presencia en la web de este recurso educativo. A partir de dicha fecha no se tendrían en cuenta otras WQ que surgieran.

Los criterios de búsqueda siguieron diferentes líneas de actuación. En primer lugar se tuvieron en cuenta los directorios de WQ y portales educativos sugeridos en los diferentes artículos académicos y científicos consultados en la revisión bibliográfica. Por otro lado, también se orientó la búsqueda hacia los enlaces que se plasmaban en algunos de estos directorios de WQ y que reconducían a otros portales educativos que incluían la herramienta WQ. Además, también se realizaron pesquisas a través del buscador Google, empleando los términos de “webquest”, “webquest de educación física” y “webquest de expresión corporal”.

Una vez que se localizaron dichos espacios web, se analizó, por un lado, la presencia de las WQ de EC corporal en relación a otras WQ relacionadas con otros bloques de contenidos de la asignatura de EF. Posteriormente, se seleccionaron aquellas WQ de EC que cumplían los requisitos que se contemplaron en los criterios de selección de la muestra que fueron explicados en el capítulo anterior.

6.2.2. RÚBRICA DE EVALUACIÓN Y FICHA DE CATALOGACIÓN PARA EL ANÁLISIS DE WEBQUEST

La elaboración del instrumento para la recogida de datos pretendía recoger toda aquella información que facilitase la comprensión del tratamiento actual de las WQ de EC analizadas desde diferentes perspectivas.

Para ello, en primer lugar se realizó una revisión en la literatura existente, con el objeto de comprobar la existencia de algún estudio previo que siguiese la misma línea de investigación y que nos pudiera aportar un recurso diseñado para tal fin.

Las **rúbricas de valoración** y las **fichas de catalogación** de WQ, así como las **fichas de identificación y evaluación de espacios Webs de interés educativo**, han sido los primeros referentes que se han considerado para la elaboración de nuestra herramienta.

Tomando como referencia el estudio realizado por Roderer (2009), la autora manifiesta la escasez de espacios Web que permitan la catalogación de WQ y señala que estas fichas de catalogación tendrían una gran utilidad para que sean claramente identificadas y así valorar el nivel de calidad de las mismas:

Observamos un vacío en cuanto a la publicación de sitios Web donde se establezcan los ítems fundamentales que deberían servir para catalogar Webquests de cualquier área, que se tendría que subsanar, ya que el número de estos materiales educativos multimedia va en aumento y se requiere una pauta que permita a los docentes ordenar las propuestas personales creadas o aquellas que decidan aplicar, procedentes de otros profesionales de la educación.

Facilitar estas herramientas al profesorado permitiría, por un lado, someter a revisión las Webquests ya publicadas, informando claramente acerca del nivel presente en sus características fundamentales y, por otro, mejorar los recursos divulgados o aquellos que estén en vías de presentación en la Red gracias a la posibilidad de constatar el grado de calidad de diversos aspectos significativos. (p. 74).

En cuanto a la matriz de valoración o rúbrica, esta misma autora reconoce que existen en la red un gran número de las mismas, pero con el matiz de que en su mayoría siguen los mismos patrones que estableció su creador Dodge, lo que da lugar a que no se aporten nuevos criterios. De esta manera, Roderer (2009) lanza una sugerencia para conseguir mejoras en el diseño y uso de estas matrices a través de una revisión constante de las mismas por parte de

los docentes, y así, se adecuen a las nuevas circunstancias educativas y se consideren nuevos ítems que concreten más y sean más objetivos, precisos y de mayor calidad.

Los ámbitos de clasificación y valoración de WQ propuestos por la autora señalada en su estudio son tres: general, técnico-estético y didáctico pedagógico. Este fue el punto de partida que se adoptó para determinar los ámbitos principales de análisis en esta investigación. Además, otros autores del ámbito de las tecnologías de la educación, también plantean una estructura similar a ésta (Marquès Graells, 1999). Cabe destacar también, que en el instrumento empleado en la presente investigación, y siguiendo la sugerencia planteada por Rodera (2009), se añadió algún indicador nuevo para analizar desde otra perspectiva el ámbito didáctico-pedagógico de las WQ, y que más adelante se detallará.

Por otro lado, no hay que olvidar que una WQ es una página web que contiene a su vez enlaces que te dirigen a otras y por lo tanto, también forman parte de la intervención educativa planteada. Teniendo en cuenta este aspecto, se ha considerado fundamental no ceñirse exclusivamente al análisis de la WQ, sino también, valorar estas páginas web enlazadas, puesto que igualmente se encuentran integradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por consiguiente, también se ha empleado como instrumento de análisis la plantilla destinada a la evaluación de páginas web, creada por el Grupo de trabajo de Didáctica, Innovación y Multimedia de la Universidad Autónoma de Barcelona (Grupo DIM, 2003), la cual está basada en la propuesta por Marquès Graells (1999), de la que también se han empleado varios indicadores.

Este autor señalado establece una clara diferencia entre páginas web educativas y páginas web de interés educativo. En las primeras el principal propósito es de carácter educativo, a través de la facilitación de recursos didácticos o aprendizajes; mientras que en las segundas, no están diseñadas para tal fin, pero poseen en alguno de sus aspectos una utilidad clara dentro del ámbito educativo (Marquès Graells, 1999).

Por lo tanto y en base a esta clasificación las WQ son del primer tipo, y los recursos que se ofrecen en ellas serían del segundo tipo. Así, la planilla de evaluación para la valoración de páginas webs de interés educativo propuestas por este autor y la versión posterior de la misma aportada por el Grupo DIM-UAB fue la que se aplicó en la muestra de esta investigación, dirigida a todas aquellas páginas web que estaban incluidas en el apartado del Proceso de la WQ.

Ya se ha comentado anteriormente que el instrumento utilizado para analizar las WQ de EC encontradas en internet, se apoya principalmente, por un lado, en otros elaborados por autores representativos del ámbito de las tecnologías en general y las WQ en particular, y por otro lado, en las categorías teóricas emergentes de la revisión bibliográfica llevada para la configuración de la fundamentación teórica de la presente investigación.

Por lo tanto, el instrumento de análisis que se ha creado como herramienta de apoyo para esta investigación queda configurado en 5 fichas (ver Anexo 1), cuya estructura y configuración se corresponde con el sistema de categorías empleado, el cual se describe de forma detallada en el capítulo 7 del presente informe. A continuación se identifican las 5 fichas utilizadas que configuran el instrumento de análisis:

- Ficha 1: Datos básicos/ámbito general.
- Ficha 2: Ámbito técnico-estético de los elementos específicos del modelo WQ
- Ficha 3: Ámbito didáctico-pedagógico de los elementos específicos del modelo WQ.
- Ficha 4: Ámbito didáctico-pedagógico de los elementos específicos de la EC
- Ficha 5: Ficha de evaluación e identificación de los recursos (enlaces web del apartado del Proceso de la WQ).

En la Figura 54 que se muestra de forma global la configuración de las diferentes categorías contempladas en el instrumento de análisis y su distribución en las fichas número 1, 2, 3 y 4, que se han señalado anteriormente. En cuanto a los indicadores que se presentan, solo se hace referencia al número total para cada subcategoría y posteriormente se realiza una relación más detallada de los mismos justificando su presencia.

El conjunto de ámbitos, categorías y subcategorías expuesto en la Figura señalada pertenecen a una de las Macrocategorías definidas en la presente investigación a la que se ha denominado como “Diseño del recurso WQ”, y por lo tanto, está vinculada a la valoración del diseño de los diferentes apartados incluidos en las WQ.

ÁMBITOS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	Nº TOTAL DE INDICADORES	División en fichas de trabajo del instrumento
General/Datos básicos	Identificación	Características generales	16	Ficha nº 1
		Características específicas	12	
Técnico-estético	Estética visual global	Elementos gráficos, escritura y color	1	Ficha nº 2
	Navegación y flujo	Claridad de navegación y fluidez	1	
	Aspectos mecánicos	Funcionamiento de los enlaces web y calidad de los mismos	1	
Didáctico-pedagógico de los elementos específicos del modelo WQ	Eficacia en la introducción		2	Ficha nº 3
	Nivel cognoscitivo		2	
	Validez del proceso		3	
	Relevancia y calidad de recursos		2	
	Claridad de los criterios de evaluación		1	
Didáctico-pedagógico de los elementos específicos de EC	Relación con el currículo		9	Ficha nº 4
	Pertinencia del título		1	
	Características de las tareas (con/sin implicación motriz)		14	
	Aspectos metodológicos, organizativos		3	
	Características de la evaluación		3	

Figura 54. Relación entre el sistema de categorías y las fichas de análisis empleadas (rúbricas de evaluación y fichas de catalogación) para la evaluación de las WQ encontradas en la internet.

Sin embargo, la ficha nº 5 está destinada a analizar cada uno de los enlaces web propuestos en el apartado de Proceso de la WQ. El conjunto de ámbitos y categorías presentes en ella se configuran en torno a otra de las Macrocategorías identificadas en el presente estudio y que se ha denominado “Páginas web enlazadas a los recursos de la fase del Proceso de la WQ”. En la siguiente Figura se expone la relación existente entre las categorías y la ficha nº 5 señalada.

ÁMBITOS	CATEGORÍAS	Nº TOTAL DE INDICADORES	División en fichas de trabajo del instrumento
Genera/Datos básicos	Identificación	15	Ficha nº 5
	Observaciones	3	
Ámbito técnico -estético	Aspectos funcionales. Utilidad	4	
	Aspectos técnicos y estéticos	5	
Ámbito didáctico-pedagógico	Aspectos psicológicos y pedagógicos	5	

Figura 55. Relación entre el sistema de categorías y las fichas de análisis empleadas (rúbricas de evaluación y fichas de catalogación) para la evaluación de las páginas web del apartado del Proceso de la WQ.

Una vez que se ha clarificado la estructura general que adoptó el instrumento completo empleado, es necesario identificar las fuentes precisas de autores en los que nos hemos apoyado para la construcción de esta herramienta de análisis. De esta manera, se deja constancia de la procedencia de los diferentes indicadores utilizados, y además, se evidencia una mayor consistencia y calidad de dicha herramienta.

El conjunto del instrumento tiene un total de 103 indicadores. Cabe destacar que alguna de las 5 fichas señaladas anteriormente, se han apoyado totalmente en instrumentos generados por autores reconocidos en la temática. Este es el caso de la ficha nº 2 y 3 para evaluar los aspectos más específicos del modelo WQ, y que se ha tomado como referencia la rúbrica de evaluación de WQ propuesta por Dodge, Bellofatto, Bohl, Casey y Krill (2001), y que se configura como una segunda versión modificada de la rúbrica original propuesta por Dodge.

De la misma manera la ficha nº 5 ha sido extraída de la ficha de identificación y evaluación de espacios web de interés educativo propuesta por Marquès Graells (1999) y una versión de la misma realizada por el Grupo de trabajo DIM-UAB en el 2003, como ya se ha comentado (Grupo DIM, 2003).

Sin embargo, la ficha 1 y la ficha 4 han sido elaboradas fusionando por un lado, indicadores de algunos de los instrumentos creados por los mismos autores que se han señalada en las fichas anteriores, y por otro lado, los indicadores procedentes de las categorías emergentes del marco teórico, avaladas por los autores que fueron mencionados a lo largo de esa parte del informe de la investigación.

En el caso de la ficha número 1, los indicadores empleados emergen de los conceptos clave asociados las características de identificación y nivel de presencia de los elementos fundamentales que deben y/o pueden tener las WQ.

En el caso de la ficha número 4, los indicadores proceden de la teoría asociada a la didáctica y metodología de la EC, así como la clasificación de contenidos basada en autores como Learreta Ramos (2004), Learreta Ramos et al. (2005) y Learreta Ramos et al. (2006).

En la siguiente Figura se expone de manera específica las fuentes en las que se asientan cada uno de los 103 indicadores que configuran la totalidad del instrumento de análisis utilizado.

Ficha nº 1: ÁMBITO: Datos básicos/ámbito general
<p>ítems del 1 al 7, 16, 18: Ficha de catalogación y evaluación multimedia elaborada por el Grupo de trabajo DIM-UAB en el 2003, perteneciente al Dpto. de Pedagogía Aplicada de Didáctica y Multimedia de la Facultad de Educación de la UAB y Marquès Graells (1999).</p> <p>Ítems del 8 al 15: Adaptación de la investigadora sobre catalogación de algunos datos básicos de autoría, validación y presencia curricular de aspectos generales.</p> <p>Ítems del 17: Catalogación tareas. (Bernabé Muñoz, 2008), (Pérez Torres, 2004);(Fernández Abuín, 2007), (Del Moral Pérez y Villalaustre Martínez, 2005).</p> <p>Ítem del 19 y 20: catalogación de enlaces web, inspirado en Barba Corominas (2005)</p> <p>Ítem del 21 y 24: catalogación de los andamios cognitivos (Dodge, 2005)</p> <p>Ítem del 25: Evaluación: Transferencia con la vida real, (Romero Granados et al., 2005).</p> <p>Ítem del 26: Evaluación: Apartado de conclusiones (Capella, 2007).</p> <p>Ítem del 27-28: Evaluación. Guía didáctica y Créditos y referencias (Rodera, 2009)</p>
Ficha nº 2: Ámbito técnico-estético de los elementos específicos del modelo WQ
Ítem del 29-31: Rúbrica de evaluación.(Dodge et al., 2001).

Ámbito didáctico-pedagógico de los elementos específicos del modelo WQ
Ítem del 32-41: Rúbrica de evaluación. (Dodge et al., 2001).
Ámbito didáctico-pedagógico de los elementos específicos de EC
Ítem del 32-41: Evaluación: Relación con el currículo
Ítem del 51: Evaluación: pertinencia del título
Ítem del 52-56: Tareas y actividades de EC: (Learreta Ramos, 2004; Learreta Ramos et al., 2006; Learreta Ramos et al., 2005).
Ítem del 64-65: Identificación de actividades sin implicación motriz propuesta por la investigadora
Ítem del 66-71: Catalogación de aspectos metodológicos generales y del tipo de evaluación (Delgado Noguera, 1991; Learreta Ramos et al., 2006).
Ficha de evaluación e identificación de los recursos (links).
Ítem del 72-103: Espacios Web de interés educativo. Ficha de identificación y Evaluación. (Grupo DIM, 2003; Marquès Graells, 1999).

Figura 56. Fundamentación avalada por autores de los indicadores presentes en el instrumento de análisis de WQ.

Por lo tanto, teniendo en cuenta lo señalado hasta ahora, el proceso de categorización se ha seguido en torno a dos itinerarios de trabajo. Uno de ellos dirigido al análisis de la propia WQ bajo la Macro categoría denominada “Diseño del recurso WQ”, y el otro dirigido a cada uno de los enlaces alojados en la misma, que se corresponde con la Macro categoría denominada “Páginas web enlazadas a los recursos de la fase del Proceso de la WQ”.

El motivo por el cual se lleva a cabo esta doble vía se debe a que estos últimos constituyen un elemento clave a la hora de que el alumno pueda resolver el problema planteado; y se ha considerado imprescindible analizar no solo el recurso educativo en sí, sino también toda la información que los estudiantes deberán utilizar, ya que ésta será fundamental, y en gran medida, va a condicionar la calidad del producto al que se deberá llegar.

Puesto que ya se ha identificado la estructura que ha adoptado el sistema de categorías en relación con las diferentes fichas de análisis utilizadas, en los siguientes párrafos se va a justificar la presencia de cada uno de los indicadores que configuran cada ficha.

Es necesario señalar también, que los indicadores utilizados ofrecen diferentes opciones para recoger la información. En general, los datos que se registran en el instrumento son

predominantemente cualitativos, no obstante, también se incluyen valoraciones de tipo cuantitativo. El tipo de datos que se recopilan atienden a las siguientes opciones:

- Identificación del parámetro enunciado.
- La presencia o ausencia de un ítem
- Selección de el/los atributo/s específicos del ítem en cuestión y que cuenta con dos o más opciones previstas.
- Descripción breve del indicador
- El nivel de presencia del indicador a través de una escala de valoración. Esta escala se dispone en base a una gradación de 3 niveles de concreción, y a cada nivel se le asignará un valor. Los respectivos niveles tendrán un valor de carácter cualitativo y cuantitativo. Respecto a estos últimos, se ha adoptado una cuantificación sobre 0, 2 y 4 puntos de forma homogénea para unificar las calificaciones, de manera que 0 es el nivel más bajo y 4 el más alto.

En la **ficha 1 de identificación de datos básicos de ámbito general** se incluyen los primeros ítems que recogen la información básica, estos muestran las señas de identidad de la WQ. Su presencia es necesaria ya que a través de ellos obtenemos datos sobre las características principales que se muestran a modo carta de presentación del recurso. En esta ficha se contemplan aspectos de catalogación a nivel global del recurso y otros más específicos en los que se concreta la presencia de algunos elementos típicos en las WQ que den una orientación sobre los elementos didáctico-pedagógicos que se incluyen.

Los primeros 7 ítems son recogidos de la ficha de catalogación y evaluación multimedia elaborada por el Grupo de trabajo Grupo DIM (2003) y la de Marquès Graells (1999). En ella se recogen los indicadores relacionados con la identificación exacta de: título, nivel educativo, área, naturaleza de los contenidos y autoría. A continuación se pueden observar estos indicadores:

	CARACTERÍSTICAS GENERALES	
Ítem 1	Título de la WQ	
Ítem 2	Dirección (URL)	
Ítem 3	Nivel educativo	<input type="checkbox"/> Primaria <input type="checkbox"/> Secundaria obligatoria <input type="checkbox"/> Bachillerato <input type="checkbox"/> Universidad <input type="checkbox"/> No se especifica
Ítem 4	Área	
Ítem 5	Bloque de contenidos	
Ítem 6	Naturaleza de los contenidos (Conceptual, procedimental, actitudinal)	<input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> C-P <input type="checkbox"/> P <input type="checkbox"/> C-A <input type="checkbox"/> C-P-A <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> P-A
Ítem 7	Autoría	<input type="checkbox"/> Personal <input type="checkbox"/> Entidad Privada <input type="checkbox"/> Grupo de trabajo <input type="checkbox"/> Institución <input type="checkbox"/> Desconocido

Los siguientes indicadores se han incluido en este estudio, considerando que la información que se recoge en los mismos es muy valiosa, en cuanto a que definen la identidad de la autoría y la procedencia de la validación en caso de que se haya realizado. También se observa la presencia o ausencia de algunas temáticas que se han considerado de interés para el docente que quiera llevar a la práctica el recurso. Además, se identifica la presencia o ausencia de otros elementos complementarios a la asignatura como interdisciplinariedad, diversidad y transversalidad. A continuación se exponen estos indicadores considerando que el nº 16 también está recogido de la planilla de observación mencionada anteriormente del grupo de trabajo DIM-UAB (2003).

Ítem 8	Identificación de la autoría (nombre)	
Ítem 9	¿La WQ está validada?	<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Sí;
Ítem 10	Autoría de la validación	<input type="checkbox"/> Entidad Privada <input type="checkbox"/> Grupo de trabajo <input type="checkbox"/> Institución

Ítem 11	Identificación de la autoría de validación (nombre)	
Ítem 12	Presencia de trabajo interdisciplinar	<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Sí;
Ítem 13	Presencia de Educación en Valores	<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Sí
Ítem 14	Presencia de atención a la diversidad	<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Sí
Ítem 15	Presencia de coeducación	<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Sí
Ítem 16	Breve descripción:	

Los siguientes indicadores del instrumento, asociados a las características específicas relacionadas con la tarea a realizar, incluyen, por un lado, el tipo de tarea en base a la clasificación que hizo Bernie Dodge en el 2002 sobre las mismas (Bernabé Muñoz, 2008), (Pérez Torres, 2004); y por otro lado, el esfuerzo cognitivo que requiere partiendo de la propuesta señalada en la ya mencionada ficha de catalogación y evaluación multimedia elaborada por el Grupo de trabajo Grupo DIM (2003).

CARATERÍSTICAS ESPECÍFICAS		
Tarea		
Ítem 17	Tipo de tarea	<input type="checkbox"/> Autoconocimiento <input type="checkbox"/> Producción creativa <input type="checkbox"/> Periodísticas <input type="checkbox"/> De misterio, <input type="checkbox"/> Analíticas <input type="checkbox"/> De persuasión <input type="checkbox"/> Compilación <input type="checkbox"/> De consenso <input type="checkbox"/> De repetición <input type="checkbox"/> De diseño, <input type="checkbox"/> De emisiones de un juicio <input type="checkbox"/> Científicas
Ítem 18	Esfuerzo cognitivo que requiere	<input type="checkbox"/> CONTROL PSICOMOTRIZ <input type="checkbox"/> MEMORIZACIÓN / EVOCACIÓN <input type="checkbox"/> COMPRENSIÓN / INTERPRETACIÓN <input type="checkbox"/> COMPARACIÓN / RELACIÓN <input type="checkbox"/> ANÁLISIS / SÍNTESIS <input type="checkbox"/> CÁLCULO / PROCESO DE DATOS <input type="checkbox"/> BUSCAR / VALORAR INFORMACIÓN <input type="checkbox"/> RAZONAMIENTO (deductivo, inductivo, crítico) <input type="checkbox"/> PENSAMIENTO DIVERGENTE / IMAGINACIÓN <input type="checkbox"/> PLANIFICAR / ORGANIZAR / EVALUAR <input type="checkbox"/> HACER HIPÓTESIS / RESOLVER PROBLEMAS <input type="checkbox"/> EXPLORACIÓN / EXPERIMENTACIÓN <input type="checkbox"/> EXPRESIÓN (verbal, escrita, gráfica...) / CREAR <input type="checkbox"/> REFLEXIÓN METACOGNITIVA

Los siguientes parámetros, relacionados con la fase del proceso de la WQ se han considerado significativos, pues informan sobre la cantidad de enlaces que incluyen y la procedencia de los mismos. Este dato puede tener relación con el grado de complejidad de la WQ y con el grado de acercamiento del alumnado al mundo real en función de la procedencia de los recursos.

En cuanto al número de enlaces, en principio, cuanto mayor sea el número mayor será la dificultad, pero no se ha que olvidar lo que dice Roderia (2009) y que compartimos, y es que el hecho de que aparezcan muchos recursos no significa que la WQ tenga mayor calidad. Además, esta autora es más partidaria de una menor presencia de los mismos pero de mayor calidad.

En cuanto a la procedencia de los recursos, Barba i Corominas (2005) expone que:

Los contenidos publicados en Internet, en especial los producidos por profesionales son el reflejo de conocimientos e informaciones recientes. En cambio en los libros de texto todo se presenta de manera que supuestamente facilite los aprendizajes, pero si lo que queremos es que los alumnos entiendan el mundo real debemos ponerlos en contacto con fuentes de información auténticas, cuanto antes mejor. (pp. 1-2).

Teniendo en cuenta esta afirmación las páginas web a las que te conducen los recursos de la WQ serán considerados como fuente de información auténtica, pero si estos recursos te dirigen a documentos elaborados por el docente, como en ocasiones ocurre, y que son colgados en la red, entonces, se establecería cierto paralelismo con la información de los libros de texto y atendiendo a lo que dice esta autora los alumnos no entablarían un contacto con fuentes de información auténticas para que el alumnado entienda el mundo real.

A continuación se muestran estos indicadores tal y como aparecen en la plantilla que se ha elaborado.

	Proceso	
Ítem 19	Nº de enlaces	
Ítem 20	Tipo de enlaces	<input type="checkbox"/> URL <input type="checkbox"/> Doc. <input type="checkbox"/> URL y Doc.

Los ítems relacionados con los andamios cognitivos tratan de identificar la presencia de los mismos y el tipo de andamio utilizado así como el formato. Los andamios cognitivos, como ya se ha comentado en el fundamento teórico, son ayudas que recibe el alumnado para resolver el problema planteado para facilitar la adquisición de nuevos aprendizajes. Estos indicadores, permiten conocer la variedad de utilización de los mismos y la forma de presentarlos como se puede observar en la siguiente tabla.

Ítem 21	Facilitación de andamios cognitivos	<input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Si
Ítem 22	Nº de andamios		
Ítem 23	Tipo de andamios cognitivos	<input type="checkbox"/> De recepción <input type="checkbox"/> Transformación <input type="checkbox"/> De producción	
Ítem 24	Formato del andamio cognitivo	<input type="checkbox"/> Audiovisual <input type="checkbox"/> Auditivo <input type="checkbox"/> Textual	

El siguiente ítem pretende valorar el grado de relación de la totalidad del proceso y del producto al que se debe llegar con la transferencia que puede tener a la vida real. Las actividades tienen que tener utilidad real para los estudiantes (Romero Granados et al., 2005) y en general, la WQ debe tratar de un tema real de mundo real (March, 2000 en Castro Lemus, 2007, p. 4), por lo que la presencia de este indicador es muy relevante.

Ítem 25	Vinculación del proceso y el producto con situaciones transferibles a la vida real (autenticidad)	No tiene ninguna transferencia	Tienen alguna transferencia	Tienen una clara transferencia
---------	--	--------------------------------	-----------------------------	--------------------------------

El siguiente indicador está referido al apartado de conclusiones, puesto que, tal y como se ha visto en el marco teórico, se trata de un apartado importante en la herramienta educativa.

Ítem 26	Presencia del apartado de conclusión	No hay presencia de este apartado	Hay presencia pero de forma incompleta	Clara presencia de este apartado
---------	---	-----------------------------------	--	----------------------------------

Los siguientes indicadores tal y como sostiene Roderia (2009), deben ser incluidos al elaborar una WQ, de hecho, esta autora los contempla dentro de la matriz de valoración del ámbito didáctico-pedagógico. No obstante, en esta investigación se han trasladado a la ficha de

catalogación al considerar que el docente debe conocer estos datos desde el principio, cuando quiera utilizar una WQ que no ha confeccionado él, y también dejar constancia de su presencia en esta investigación por considerarlos un acierto ya que facilitan la información relativa a las pautas de intervención sugeridas y la procedencia de las fuentes utilizadas.

Guía didáctica				
Ítem 27	Presencia de Guía didáctica	No hay presencia de Guía didáctica	Hay presencia de guía didáctica pero de forma incompleta	Se expone una guía didáctica de forma adecuada.
Ítem 28	Explicitación de créditos y referencias	No se expone ningún crédito ni referencia	Solo se exponen algunos créditos y/o referencias.	Los créditos y referencias se explicitan claramente

En la **ficha 2** se presenta el **Ámbito técnico-estético del diseño de la WQ**. La confección de la totalidad de indicadores del ámbito están avalados por el propio creador de este recurso, a través de una rúbrica de evaluación elaborada por Dodge y colaboradores (Dodge et al., 2001).

Los aspectos técnicos y estéticos se deben incluir en la hoja de evaluación de las WQ, y dentro de esta estética se incluye el atractivo visual, la navegación y los aspectos técnicos (Dodge et al., 2001).

Tomando como referencia el trabajo de Rodera (2009), en las conclusiones de su estudio sobre una muestra de 10 WQ de Educación física y la relación de estas con temas transversales especifica que no se observan en las mismas deficiencias de conexión y navegación, pero si en relación a su diseño. Y al hilo de esto comenta que:

Si bien es cierto que como docentes nos centramos más en el correcto desarrollo de elementos de carácter didáctico, no podemos obviar la importancia de crear un material visualmente atractivo, ya que este se constituirá como un paso más a la hora de motivar al alumnado hacia la tarea encomendada. (p. 76).

Compartimos la opinión de esta autora en cuanto a los efectos directos de motivación sobre el alumno, y además, no hay que olvidar que éstos favorecen en gran medida la adquisición de los aprendizajes y su presencia es muy significativa puesto que la calidad de los mismos condicionará en gran medida los aprendizajes de los estudiantes.

Por lo tanto, el presente ámbito, presenta tres categorías, estética visual global, navegación y flujo y aspectos mecánicos, los cuáles se apoyan en la adaptación de la plantilla original de Bernie Dodge realizada por Dodge et al. (2001). A continuación pueden observarse estos aspectos.

	Aspecto externo			
		BAJO 0 puntos	MEDIO 2 puntos	ALTO 4 puntos
Ítem 29	Estética visual global	Hay escasos o nulos elementos gráficos. No existe variación en la composición o en la tipografía. El color es chillón y/o se abusa de las variaciones en el tipo de escritura, reduciendo la legibilidad. El fondo interfiere con la legibilidad.	Los elementos gráficos contribuyen a veces, aunque no siempre, a la comprensión de conceptos, ideas y relaciones. Existen variaciones en el tipo de escritura, el color y la composición.	Se usan elementos gráficos temáticos y apropiados para establecer conexiones visuales que contribuyen a la comprensión de conceptos, ideas y relaciones. Se usan diferentes tipos de escritura y/o de color de manera correcta y consistente.
Ítem 30	Navegación y flujo	El avance en la actividad es confuso y nada conveniente. Las páginas no se encuentran con facilidad y/o el camino de regreso no queda claro.	Existen pocos lugares donde el alumno se puede perder y no saber cómo continuar.	La navegación resulta continua. Queda siempre claro para el alumno que están presentes todas las partes y cómo llegar a ellas.
Ítem 31	Aspectos mecánicos	Hay más de 5 enlaces rotos, imágenes desaparecidas o fuera de lugar, tablas mal dimensionadas, faltas de ortografía y/o errores gramaticales.	Hay algún enlace roto, imágenes desaparecidas o fuera de lugar, tablas mal dimensionadas, faltas de ortografía y/o errores gramaticales.	No se aprecian problemas en aspectos mecánicos.

La **ficha 3** permite realizar a la valoración del **Ámbito didáctico pedagógico de los elementos específicos del modelo WQ** en el que se apoyan los fundamentos teóricos de esta herramienta educativa. La distribución de los indicadores viene determinada por la propia estructura de las WQ y se pretende comprobar el nivel de acercamiento a este modelo teórico de referencia. La totalidad de los ítems se han tomado de la rúbrica de evaluación de WQ propuesta por Dodge et al. (2001), como ya se ha comentado, y en el sistema categorial estos indicadores se configuran como las categorías del ámbito señalado.

Los ítems 32 y 33 están relacionados con la información que aparece en el apartado de Introducción y en los que se valora su adaptación a los intereses del alumnado, la adecuación del problema que se plantea para que ofrezca directrices básicas de la temática a tratar a través de la propuesta de un reto cercano a la realidad del alumnado (Barragán Sánchez, 2005).

Los ítems 34 y 35 están vinculados con el apartado de Tarea y en los que se contempla que la tarea favorezca la transformación de la información que se facilita como su conexión con el currículo.

Los ítems 36, 37 y 38 están asociados al apartado del Proceso, en el que se expone lo que el alumnado ha de realizar de forma clara y detallada, definiendo las agrupaciones y roles que deben asumir (Capellà, 2007), y en el que se incluyen de enlaces a páginas web, las cuáles deben ser de calidad (Trujillo Torres y Garzón Artacho, 2007).

Los ítems 39 y 40 se relacionan con la calidad, relevancia y cantidad de las páginas web que se ofrecen como Recursos, para que el alumnado consulte la información para resolver la tarea (Adell, 2004). Estos recursos deben facilitar que el alumnado logre la tarea (Barragán Sánchez, 2005) y favorecer que intervengan la habilidades cognitivas superiores del alumnado (Adell, 2004).

El ítem 41 está vinculado al apartado de Evaluación en el que se contemplan la claridad de los criterios de evaluación del alumnado empleados, configurándose como un aspecto clave para que el alumnado rinda en la tarea (Adell, 2004).

A continuación se expone esta parte del instrumento.

RÚBRICA PARA EVALUAR UNA WQ				
Introducción				
		BAJO 0 puntos	MEDIO 2 puntos	ALTO 4 puntos
Ítem 32	Eficacia de motivación de la introducción	La introducción es puramente formal.	La introducción se relaciona algo con los intereses del alumno y/o describe una pregunta o un problema.	La introducción adentra a los alumnos en un tema de interés, se describe un problema que debe resolverse o unas

				preguntas que deben contestarse.
Ítem 33	Eficacia cognoscitiva de la introducción	La introducción no prepara al alumno para la tarea que debe hacer.	La introducción hace una cierta referencia el conocimiento anterior del alumno.	Las estructuras de la introducción tienen en cuenta el conocimiento anterior del alumno y lo preparan con eficacia.
Tarea				
Ítem 34	Conexión de la tarea con el currículo de la materia para la que está diseñada	La tarea no se relaciona con el currículo.	La tarea se refiere al currículo pero no está claramente conectada con lo que los alumnos deben saber y poder hacer para alcanzar los objetivos.	La tarea se refiere a los estándares y está conectada claramente con lo que los alumnos deben saber y poder hacer para alcanzar los objetivos.
Ítem 35	Nivel cognoscitivo de la tarea	La tarea se reduce a encontrar cierta información en la red.	La tarea es interesante pero se limita en su significación a las vidas de los alumnos. La tarea requiere el análisis de la información y/o de poner junta la información de varias fuentes.	La tarea requiere la síntesis de fuentes múltiples de la información, y/o de tomar una posición, y/o de ir más allá de los datos dados y de hacer una generalización o un producto creativo.
Proceso				
Ítem 36	Claridad del proceso	El proceso no se indica claramente. Los alumnos no sabrían exactamente lo que se pretende que hagan.	Se dan algunas direcciones, pero hay información que falta. Los alumnos pueden quedar confusos.	Cada paso se indica claramente. La mayoría de los alumnos sabrían exactamente donde están en cada paso del proceso y saber cuál hacer después.
Ítem 37	Calidad del proceso	El proceso carece de las estrategias y las herramientas de organización necesarias para que los alumnos obtengan el	Las estrategias y las herramientas de organización encajadas en el proceso son escasas para asegurarse de que	El proceso provee de los alumnos que entran en diversos niveles de entrada estrategias y herramientas de

		conocimiento necesario para terminar la tarea. Las actividades están poco relacionadas con la realización de la tarea.	todos los alumnos ganarán el conocimiento necesitado para terminar la tarea. Algunas de las actividades no se relacionan específicamente con la realización de la tarea.	organización al acceso y gana el conocimiento necesitado para terminar la tarea. Las actividades están claramente relacionadas y diseñadas para llevar a los alumnos del conocimiento básico a un nivel más alto del pensamiento.
Ítem 38	Riqueza del proceso	Pocos pasos, no se asignó ningún papel por separado...	Se asignan algunas tareas o papeles por separado. Actividades más complejas se requirieron.	Diversos papeles se asignan a los alumnos, Los cuales asumen diversas perspectivas y/o responsabilidades para lograr la tarea.
	Recursos (Nota: se deben evaluar todos los recursos ligados a la página, enlaces a páginas de internet, libros,...)			
Ítem 39	Importancia y cantidad de recursos	Los recursos proporcionados no son suficientes para que los alumnos logren la tarea.	Hay una cierta conexión entre los recursos y la información necesaria para que los alumnos logren la tarea. Algunos recursos no agregan nada nuevo.	Hay una conexión clara y significativa entre todos los recursos y la información necesaria para que los alumnos logren la tarea.
Ítem 40	Calidad de Recursos (enlaces a páginas de internet)	Los enlaces son insustanciales. Conducen a información que se podría encontrar en cualquier enciclopedia. La información que se ofrece no es veraz.	Algunos enlaces conducen a información interesante que no podría encontrar fácilmente en el aula o en Centro.	Los enlaces hacen un uso excelente de internet. Los enlaces proporcionan bastante información significativa que ayudará a los alumnos a pensar.
	Evaluación			
Ítem 41	Claridad de los criterios de la evaluación	No se describen criterios de	Los criterios de evaluación se	Los criterios de evaluación se

		evaluación.	describen parcialmente.	describen claramente mediante una rúbrica. Los criterios incluyen descriptores cualitativos y cuantitativos. La rúbrica mide claramente qué deben saber los alumnos y que deben hacer para lograr la tarea.
--	--	-------------	-------------------------	--

Los indicadores relacionados con los elementos didácticos específicos del bloque de contenidos de EC se encuentran incluidos en la **ficha 4** dentro de la categoría “**Ámbito didáctico-pedagógico de los elementos específicos de EC**” ya que se considera imprescindible que tengan un tratamiento aislado con respecto a los elementos didácticos de WQ. Esto va a permitir identificar los contenidos específicos y características del planteamiento metodológico del área que son trabajados.

La elaboración de los mismos se origina en las propuestas de Learreta Ramos et al. (2005) y Learreta Ramos et al. (2006), quienes proponen un tratamiento alternativo, como ya se ha señalado en el fundamento teórico, de la identificación de los contenidos de EC frente a lo prescrito en el currículo actual.

Los motivos por los cuales se utilizan estos planteamientos, se debe a que:

Por un lado, el rigor científico avalado por una Tesis Doctoral de Learreta Ramos et al. (2004), en donde se gesta esta nueva estructuración de los contenidos de EC, lo que indica una visión novedosa, bien armada, fundamentada y argumentada y es razón de peso suficiente para utilizar esta estructuración. Tal y como apunta Teresa Bardisa Ruiz, profesora Titular de Didáctica y Organización Escolar en la UNED, en el prólogo del libro “Los contenidos de la EC” de Learreta Ramos et al. (2005), la obra realiza una nueva aportación al ámbito de la EF considerando la confusión conceptual existente y la imprecisión de los objetivos por parte del profesorado en sus prácticas en el ámbito de la EC, además señala textualmente que los autores:

han tratado de definir lo que entienden por EC y por otra, han logrado seleccionar y sistematizar sus contenidos, que estaban dispersos y fragmentados por estar incluidos en áreas de conocimiento distintas como Antropología, Psicología, Artes Escénicas, -

entre otras-, para darles un tratamiento específico que tenga sentido en el ámbito de la educación. (p. 9)

Por otro lado, el tratamiento didáctico de estos contenidos que los mencionados autores exponen en su obra “Didáctica de la EC. Talleres Monográficos” constituye también un referente con una base consolidada para abordar la EC desde la EF, ofreciendo una visión global de los aspectos metodológicos y didácticos a tener en cuenta (Learreta Ramos et al., 2006).

La ficha que se expone a continuación se utilizó como instrumento para analizar el contenido de WQ de EC en el ámbito de la Educación Física. Los indicadores que se exponen en la misma se complementan con el resto, y ofrecen una visión precisa del tratamiento de los contenidos de EC en la intervención propuesta en la WQ.

Los objetivos de este análisis, teniendo en cuenta los indicadores propuestos, se dirigen hacia tres focos de interés:

- Por un lado, identificar el grado de vinculación existente entre el currículo educativo en vigencia con las diferentes WQ.
- Por otro, examinar la presencia de algunos aspectos relacionados con la metodología y evaluación utilizada, al considerar que nos podrían aportar más información desde otros puntos de vista no contemplados en los otros instrumentos de análisis ya descritos.
- Y finalmente, conocer las características principales de las tareas solicitadas al alumnado centrando la atención, mediante un análisis más exhaustivo, en aquellas actividades en las que es necesaria la participación motriz. Además de delimitar el tipo de contenido de EC trabajado, se buscaba obtener información sobre otros elementos asociados al propio desarrollo de la tarea que pudieran condicionar y/o determinar su ejecución.

En los siguientes párrafos se muestra de manera detallada el diseño de esta parte del instrumento.

Los primeros 9 ítems de esta categorías, del 42 al 50 inclusive muestran el grado de vinculación de la tarea con los elementos del primer grado de concreción del currículo, así como la presencia de temáticas de trabajo transversal y de atención a la diversidad y coeducación. Todo ello es imprescindible para conocer la existencia de nexos entre lo planteado en la WQ con lo señalado por el currículo y valorar la intensidad de esta relación

	Relación con el currículo			
		BAJO 0 puntos	MEDIO 2 puntos	ALTO 4 puntos
Ítem 42	Vinculación de la tarea con los objetivos generales de etapa del Currículo	La tarea no está relacionada con los objetivos generales de etapa	La tarea está algo relacionada con los objetivos generales de etapa	La tarea está totalmente relacionada con los objetivos generales de etapa
Ítem 43	Vinculación de la tarea con los objetivos del área de EF	La tarea no está relacionada con los objetivos del área de E.F.	La tarea está algo relacionada con los objetivos del área de E.F.	La tarea está totalmente relacionada con los objetivos del área de E.F.
Ítem 44	Vinculación de la tarea con los contenidos del 1º grado de concreción del Currículo	La tarea no está relacionada con los contenidos	La tarea está algo relacionada con los contenidos	La tarea está totalmente relacionada con los contenidos
Ítem 45	Vinculación de la tarea con las competencias básicas del 1º grado de concreción del Currículo	La tarea no está relacionada con las competencias básicas	La tarea está algo relacionada con las competencias básicas	La tarea está totalmente relacionada con las competencias básicas
Ítem 46	Relación con otras áreas(interdisciplinariedad)	La tarea no está relacionada con otras áreas de conocimiento	La tarea está algo relacionada con otras áreas de conocimiento	La tarea está totalmente relacionada con otras áreas de conocimiento
Ítem 47	En la tarea se trabaja la educación en valores	La tarea no está relacionada con la educación en valores	La tarea está algo relacionada con la educación en valores	La tarea está totalmente relacionada con la educación en valores
Ítem 48	Presencia de atención a la diversidad	No se contempla la atención a la diversidad	Se contempla algo la atención a la diversidad	Se contempla claramente la atención a la diversidad
Ítem 49	Fomento de la coeducación	No se fomenta la coeducación	Se fomenta algo la coeducación	Se fomenta claramente la coeducación
Ítem 50	Vinculación de la tarea con los criterios de evaluación del 1º grado de concreción del Currículo	La tarea no está relacionada con los criterios de evaluación	La tarea está algo relacionada con los criterios de evaluación	La tarea está totalmente relacionada con los criterios de evaluación

La presencia del siguiente indicador se justifica por la necesidad de detectar si el nombre de la WQ guarda relación con los contenidos que se trabajan a lo largo de la misma.

Título				
Ítem 51	Pertinencia del título	No tiene ninguna relación con las tareas	Tiene alguna relación con las tareas propuestas	Tiene una relación muy clara con lo que se propone

Con los siguientes ítems se pretende identificar los contenidos propios de EC atendiendo a la propuesta de los autores señalados. Se entra la atención en su naturaleza identificando si los contenidos son conceptuales (C), procedimentales (P) o actitudinales (A). Por otro lado el nivel de protagonismo que tienen pudiendo valorar si son contenidos nucleares (CN) o contenidos complementarios (CC). Así mismo, permite también identificar la Dimensión, el contenido general o específico y el aspecto trabajados para cada propuesta.

También se contemplan diferentes aspectos relativos a la identificación de los recursos empleados (materiales, música). A la vez se valora la información inicial que se ofrece en la tarea, vinculada al grado de definición de la misma, y que por lo tanto incide de forma directa con la toma de decisiones del alumnado.

De igual forma se incluyen aspectos que informan sobre el tipo de movimientos solicitados y algunas características de los mismos, en el caso de que sean requeridos en la tarea, para valorar su naturaleza y la presencia o ausencia de movimientos regidos por patrones preestablecidos, o por el contrario se otorga libertad al alumno y en qué medida.

Se recoge también información relativa al nivel de protagonismo concedido al alumnado en la realización de la tarea expresivo-corporal, así como la intencionalidad del contacto físico en caso de que sea solicitado en la propuesta.

A continuación se exponen los indicadores mencionados de esta parte del instrumento.

Tareas de participación motriz(aplicar a cada una de las tareas propuestas)					
Ítem 52	Nº de tareas motrices totales				
Ítem 53	Su realización implica contenidos		<input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> C-P <input type="checkbox"/> P <input type="checkbox"/> C-A <input type="checkbox"/> C-P-A <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> P-A		
Ítem 54	Definición de la propuesta:		<input type="checkbox"/> Definida <input type="checkbox"/> Semidefinida <input type="checkbox"/> No definida		
Ítem 55	Análisis de la tarea: Contenidos de EC				
		Dimensión	Contenido general	Contenido específico	Aspecto
	CN				
	CN				
	CC				
	CC				
	CC				
Ítem 56	Naturaleza de la propuesta: Tipo de movimiento		<input type="checkbox"/> Abstracto <input type="checkbox"/> Figurativo simbólico <input type="checkbox"/> Figurativo imitativo		
Ítem 57	Los movimientos son		<input type="checkbox"/> Estereotipados <input type="checkbox"/> No estereotipados <input type="checkbox"/> No se especifica		
Ítem 58	Tema de la propuesta		<input type="checkbox"/> Real <input type="checkbox"/> Imaginario <input type="checkbox"/> Concreto <input type="checkbox"/> Abstracto	<input type="checkbox"/> Definida <input type="checkbox"/> Semidefinida <input type="checkbox"/> No definida <input type="checkbox"/> No se especifica	
Ítem 59	Material		<input type="checkbox"/> Específicos de Ef. <input type="checkbox"/> Recursos tecnológicos <input type="checkbox"/> Reciclados <input type="checkbox"/> Sin material <input type="checkbox"/> Otros		
Ítem 60	Música y/o sonido		<input type="checkbox"/> Con música <input type="checkbox"/> Sin música		
Ítem 61	Función de la música implica		<input type="checkbox"/> Seguir el ritmo <input type="checkbox"/> Acompañamiento <input type="checkbox"/> Generar estados <input type="checkbox"/> Motivación <input type="checkbox"/> Apoyo al movimiento		
Ítem 62	Protagonismo		<input type="checkbox"/> Individual <input type="checkbox"/> Parejas <input type="checkbox"/> Tríos <input type="checkbox"/> 4-6 <input type="checkbox"/> más de 6		
Ítem 63	Contacto físico		<input type="checkbox"/> Intencionado <input type="checkbox"/> No intencionado <input type="checkbox"/> No se especifica		

Por otro lado, para aquellas actividades que no son motrices se propone un indicador de elaboración personal que pretende conocer algunas de las características que poseen aquellas tareas o subtareas en las que no haya una implicación motriz. Se ofrecen como opciones algunas posibilidades dejando la última más abierta, siempre que no se refleje en las posibilidades anteriores. Los indicadores contemplados se muestran así:

Tareas que no implican participación motriz(aplicar a cada una de las tareas propuestas)		
Ítem 64	Nº de tareas sin implicación motriz totales	
Ítem 65	Actividades que implican (señalar las que se correspondan)	<input type="checkbox"/> Búsqueda y preparación de materiales/recursos <input type="checkbox"/> Elaboración de materiales/recursos <input type="checkbox"/> Exposición (oral, escrita, plástica, visual) <input type="checkbox"/> Resúmenes/Síntesis <input type="checkbox"/> Ejercicios de aplicación <input type="checkbox"/> Reflexión <input type="checkbox"/> Contestar preguntas/Responder cuestionario <input type="checkbox"/> Actividades de evaluación <input type="checkbox"/> Uso de Tics <input type="checkbox"/> Otras

Presentamos ahora los indicadores que recogen datos que evidencian diferentes aspectos de carácter metodológico para la puesta en práctica de la WQ.

Metodología		
Ítem 66	Realización de las tarea	<input type="checkbox"/> Horario escolar <input type="checkbox"/> Horario extraescolar <input type="checkbox"/> Mixto <input type="checkbox"/> Posibilidad de elegir
Ítem 67	Duración	<input type="checkbox"/> Explícita <input type="checkbox"/> No explícita
Ítem 68	Estrategia	<input type="checkbox"/> Global <input type="checkbox"/> Analítica

Finalmente, se recoge información que aporta conocimiento sobre el tipo de evaluación realizada en función de la persona que lo realice, las características de la evaluación según la prioridad concedida al proceso, al producto o a ambos aspectos y la dirección que sigue esta evaluación en base a los conceptos, los procedimientos o las actitudes.

Ítem 69	Tipo de evaluación (en función del agente)	<input type="checkbox"/> Del alumno <input type="checkbox"/> Autoevaluación <input type="checkbox"/> Coevaluación <input type="checkbox"/> Otras
Ítem 70	Tipo de evaluación (en función del momento)	<input type="checkbox"/> Proceso <input type="checkbox"/> Producto <input type="checkbox"/> Proceso y Producto
Ítem 71	Contenidos de evaluación solicitados	<input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> C-P <input type="checkbox"/> P <input type="checkbox"/> C-A <input type="checkbox"/> C-P-A <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> P-A

Finalmente, la **ficha nº 5 de Evaluación e identificación de los recursos (enlaces web del apartado del Proceso de la WQ)** valora cada una de las páginas web que se proponen en dicho apartado. Se utiliza la planilla de identificación y evaluación de espacios Web de interés educativo, diseñada por Marquès Graells (1999) y Grupo DIM (2003).

Esta ficha se estructura en diferentes bloques que se exponen a continuación.

Datos de identificación (del ítem 72 al ítem 86). Recoge información general de las características generales y de identidad de la página web.

Aspectos funcionales y utilidad (del ítem 87 al 90). Permite identificar la información relativa al nivel de utilidad de la página web sobre una escala de 3 niveles para valorar su grado de ayuda para que el alumnado alcance los objetivos propuestos, así como los aprendizajes que facilita. También se valora la facilidad de su empleo y la documentación si tiene.

Aspectos técnicos y estéticos (del ítem 91 al 95). Se valora la calidad de la apariencia estética así como el nivel de fluidez para navegar en la página y las posibilidades comunicativas que ofrece.

Aspectos psicológicos y pedagógicos (del ítem 96 al 100). Se valora el nivel de presencia de aspectos para motivar y fomentar el aprendizaje, las posibilidades de uso educativo, y su adecuación a los usuarios.

Observaciones (del ítem 101 al 103). Se identifican indicadores para describir aquellos aspectos detectados de cierta relevancia en cuanto a las ventajas que ofrece, los inconvenientes y cualquier otro aspecto que requiera ser identificado.

A continuación se presenta esta ficha con los ítems indicados.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN				
Ítem 72	Procedencia de la información	<input type="checkbox"/> Página Web <input type="checkbox"/> Documentos adjuntos		
Ítem 73	Dirección			
Ítem 74	Nombre del Web			
Ítem 75	Autor/editores			
Ítem 76	Presentación (temática, propósito)			
Ítem 77	Fecha de última actualización:			
Ítem 78	Nº de visitas:			
Ítem 79	TIPOLOGÍA: :TIENDA VIRTUAL, TELEFORMACIÓN TUTORIZADA, MATERIAL DIDÁCTICO ON-LINE, WEB TEMÁTICO, PRENSA ELECTRÓNICA, WEB DE PRESENTACIÓN, CENTROS DE RECURSOS, BUSCADOR, ENTORNO DE COMUNICACIÓN, VIDEO, //DOCUMENTOS OF-LINE			
Ítem 80	OBJETIVOS: : VENTA/DISTRIBUCIÓN, INFORMAR, INSTRUIR, COMUNICACIÓN INTERPERSONAL, REALIZAR TRÁMITES, ENTRETENER/INTERESAR EJERCITAR HABILIDADES - INSTRUIR - INFORMAR - MOTIVAR - EXPLORAR - ENTRETENER - EXPERIMENTAR/RESOLVER PROBLEMAS - CREAR/EXPRESARSE - EVALUAR - PROCESAR DATOS			
Ítem 81	LIBRE ACCESO: <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No			
Ítem 82	INCLUYE PUBLICIDAD: <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No			
Ítem 83	Contenidos que se presentan (hechos, conceptos, procedimientos, actitudes)			
Ítem 84	Mapa de navegación (índice, principales secciones)			
Ítem 85	Destinatarios			
Ítem 86	Valores que potencia o presenta			
ASPECTOS FUNCIONALES. UTILIDAD (marcar con una X)				
		BAJO 0 puntos	MEDIO 2 puntos	ALTO 4 puntos
Ítem 87	Eficacia (facilitar el logro de los objetivos que pretende)			

Ítem 88	Facilidad de uso (entorno amable, no te pierdes)				
Ítem 89	Documentación si tiene				
Ítem 90	Relevancia de los aprendizajes que facilita				
ASPECTOS TÉCNICOS Y ESTÉTICOS					
		BAJO 0 puntos	MEDIO 2 puntos	ALTO 4 puntos	
Ítem 91	Calidad del entorno audiovisual (pantallas, sonido)				
Ítem 92	Calidad en los contenidos (textuales, audiovisuales)				
Ítem 93	Bidireccionalidad (los usuarios pueden ser receptores y emisores de mensajes y/o información)				
Ítem 94	Potencialidad comunicativa (integra nuevos links)				
Ítem 95	Navegación (fiabilidad, eficacia, velocidad adecuada)				
ASPECTOS PSICOLÓGICOS Y PEDAGÓGICOS					
Ítem 96	Capacidad de motivación (atractivo)				
Ítem 97	Adecuación a los usuarios (a sus características y circunstancias)				
Ítem 98	Potencialidad de sus recursos didácticos (explicaciones, ejemplos, resúmenes, preguntas)				
Ítem 99	Enfoque aplicativo/creativo (de las actividades)				
Ítem 100	Fomento de la iniciativa y el autoaprendizaje (estrategias de localización y valoración de la información)				
OBSERVACIONES					
Ítem 101	Ventajas				
Ítem 102	Problemas e inconvenientes				
Ítem 103	A destacar				

6.2.3. CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN CUALITATIVA PARA EL ALUMNADO

El diseño del cuestionario (adjunto en el anexo 2) se realizó en primer lugar en base a los objetivos marcados en la investigación, es decir, se pretendía encontrar respuestas a algunos de los objetivos planteados para ser alcanzados.

Se diseñó para dar respuesta a los 4 objetivos secundarios pertenecientes al objetivo 3 de la investigación. Puesto que estaba dirigido al alumnado, dicho instrumento nos facilitó la información desde su perspectiva en torno a su propia experiencia sobre la puesta en práctica de la WQ, considerando también el resto de elementos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Bisquerra Alzina, 2004).

El segundo criterio que se tuvo en cuenta de forma previa a su diseño fue determinar los elementos básicos para su configuración: tipo de preguntas, temáticas a tratar en ellas, así como el número de las mismas (Padilla, González y Pérez, 1998).

Para el grosso del cuestionario se decidió plantear preguntas de carácter abierto para que el alumnado pudiera expresar libremente sus opiniones personales, hecho que se refuerza al plantear el cuestionario de forma anónima. De esta manera se evita que el alumnado se sienta condicionado en sus respuestas.

Por otro lado, se tuvieron en cuenta también diferentes variables de carácter cerrado con la intención de recoger datos precisos relativos al sexo y a la función desempeñada dentro del grupo (rol de la WQ) para identificar aspectos que nos pudieran facilitar la comprensión de las diferentes respuestas emitidas por el alumnado al filtrarlas a partir de estas variables.

Respecto a las áreas de contenido o temáticas solicitadas en las preguntas, se consideró primordial centrarse en los elementos característicos del modelo WQ que sustentan las bases de este recurso educativo, las cuáles han sido ya abordadas en el marco teórico. Estas áreas de contenido se corresponden con los indicadores dentro de la jerarquía que se ha establecido en el proceso de categorización, es decir, de las categorías que emergen a partir de la revisión bibliográfica con la que se creó el marco teórico, se definen las categorías tratadas en el presente cuestionario. En el capítulo 7 se describe de forma pormenorizada el proceso de categorización seguido, y en él se reflejan también las categorías recogidas en el presente instrumento.

Se contemplaron 11 preguntas de carácter abierto y 2 de carácter cerrado, cuidando el lenguaje para adecuarlo a la población a la que se dirigía (Harbatopoulos, Livan y Sarnin, 1992), por lo que se consideró principalmente la diferencia de edades existente entre los diferentes niveles educativos. Por lo tanto, el conjunto de preguntas formuladas al alumnado de cada nivel educativo (Educación Primaria, Secundaria y Universidad) presentaba algunas diferencias en cuanto a la redacción con la intención de presentar un lenguaje claro y comprensible, pero mantuvo el mismo formato en contenido y número de preguntas.

Por último, para las decisiones referidas al orden secuencial que seguirían las preguntas, se determinó a partir de criterios estructurales en primer lugar y se agruparon en función del conjunto de temáticas tratadas, las cuales se corresponden con las diferentes dimensiones categóricas del instrumento. Otro criterio fue plantear al principio aspectos de identificación más generales para pasar a otros más específicos. Por otro lado, se consideró también el factor temporal como criterio, de tal manera que se siguió un orden acorde a las propias fases desarrolladas a lo largo de la WQ.

Tal y cómo se ha comentado anteriormente, el diseño del cuestionario se apoya en las categorías fundamentales o teóricas que nacen del marco teórico (Delgado y Del Villar, 1994; Goetz y LeCompte, 1988; Ruiz Olabuénaga, 2012) y principalmente de las bases en las que se sostiene el recurso educativo estudiado.

Además, aunque se trata de una manera más detallada en el capítulo 7 destinado a describir el proceso de categorización seguido, la identificación previa de las categorías permiten guiar y validar el diseño de los instrumentos que recogen la información (Cisterna Cabrera, 2005; Rodríguez Quezada, Cisterna Cabrera y Gallegos Muñoz, 2011).

Las categorías de análisis estudiadas a través del presente cuestionario quedan manifiestas en la siguiente Figura.

DATOS DEL ALUMNADO			
Ámbito	Categorías	Subcategorías	
General	Datos de identificación	Sexo	Introducción del cuestionario
		Rol en la WQ	
MACROCATEGORÍA: IMPLEMENTACIÓN DEL RECURSO WQ			
Ámbito	Categorías	Subcategorías	Preguntas
Ámbito didáctico-pedagógico	Elementos específicos del modelo WQ	Motivación ante el reto planteado	1
		Utilidad de los recursos	2
		Distribución de roles y funciones	3
		Trabajo cooperativo en grupos	4
		Libertad en la metodología (autonomía)	5
		Nivel de satisfacción de las actividades WQ	6
		Percepción del sistema de evaluación	7
		Actividades lectivas y no lectivas	8
		Uso de las TIC	9
MACROCATEGORÍA: APRENDIZAJES ADQUIRIDOS			
Ámbito	Categorías		
Didáctico-pedagógico	Competencias y objetivos de enseñanza alcanzados		10
	Grado de Transferencia de aprendizajes a la vida diaria		11

Figura 57. Relación entre el sistema de categorías con las preguntas del Cuestionario de evaluación cualitativa del alumnado.

En los siguientes párrafos se procede a justificar la presencia de los niveles categóricos distribuidos en ámbitos, categorías y subcategorías.

Ámbito General de los datos del alumnado. En este ámbito se pretendía recoger aspectos básicos de carácter general, y que quedan recogidos en una sola categoría definida como Datos de identificación.

Categoría: Datos de identificación. En esta categoría se pretende recoger la información relacionada con datos concretos que tienen un carácter objetivo. Dentro de ella se identifican las subcategorías que se describen a continuación.

Subcategoría: Sexo. Para conocer si en la información recogida el factor género influía en el desarrollo de las actividades o cualquier otro aspecto que se detectara.

Subcategoría: Rol en la WQ. Con él se podría conocer si el rol asignado a lo largo del trabajo condicionaba o influía de alguna forma, tanto en el proceso como en el producto del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ámbito didáctico-pedagógico. Se quiso valorar todo lo vinculado a los elementos de enseñanza. Este ámbito se encuentra dividido en dos categorías: Elementos específicos del modelo WQ y Elementos del proceso de enseñanza- aprendizaje. A continuación se justifican las categorías y subcategorías del presente ámbito.

Categoría: Elementos Específicos del modelo WQ. La elección de esta categoría se apoyó en los principales fundamentos que sustentan el recurso WQ, y además, teniendo en cuenta que estaba dirigido al alumnado, lógicamente se centró en aquellos aspectos en los que pueden emitir un juicio de valor de su propia experiencia a lo largo de la puesta en práctica de la WQ, evitando otros de carácter más técnico, y cuyo conocimiento debía recaer exclusivamente en el docente.

Respecto a las diferentes subcategorías recogidas, a continuación se justifican a partir de la información recogida del marco teórico. Entre comillas se expone la pregunta realizada en el cuestionario.

Subcategorías: Planteamiento del problema motivador. “Explica si te ha resultado divertida o aburrida la primera página de la WQ en la que se aclara lo que tenéis que hacer”. Esta pregunta se focalizó hacia el nivel de efectividad que tenía el reto que se planteaba en la WQ para comprobar si el alumnado se sentía motivado y con interés para llevar a cabo las tareas.

Subcategoría: Utilidad de los recursos. “Explica si te han servido de ayuda las páginas web para realizar la tarea.”. Se pretendía conocer, desde la perspectiva del alumnado, el nivel de efectividad y satisfacción de los recursos o enlaces incluidos en el apartado del Proceso de la WQ.

Subcategoría: Distribución de roles y funciones. “Explica si te ha gustado el reparto de roles y funciones en tu grupo”. Se buscaba conocer el nivel de satisfacción en torno a la distribución de los roles y funciones en el grupo de trabajo.

Subcategoría: Trabajo cooperativo en grupos. “Explica si te ha gustado realizar el trabajo en grupo o habrías preferido hacerlo de otra forma”. Se pretendía conocer la opinión y el nivel de satisfacción de los estudiantes al llevar a cabo las tareas de forma cooperativa en el grupo.

Subcategoría: Libertad en la metodología (autonomía). “Cada grupo ha realizado de forma independiente su trabajo siguiendo las instrucciones escritas en la WQ. Explica si te habría gustado más que la profesora dirigiera las actividades en vez de tener que hacerlas solos”. Se pretendía valorar la opinión y el nivel de satisfacción al tener que poner en práctica las actividades de forma independiente de la profesora.

Subcategoría: Nivel de satisfacción de las actividades WQ. “¿Qué piensas en general de esta WQ? Explica si te ha resultado divertido o aburrido”. Con esta pregunta se quería valorar la opinión y el grado de satisfacción de las diferentes tareas desarrolladas a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Subcategoría: Percepción del sistema de evaluación. “Ya has visto que en el apartado de “Evaluación” puedes ver cómo tu profesora va a poner nota a tu trabajo. Explica si esto te parece positivo o negativo.” Se buscaba conocer la opinión general en torno al sistema de evaluación empleado que se proponía de la WQ.

Subcategoría: Actividades lectivas y no lectivas. “Explica cuáles son las actividades que más te han gustado de esta Webquest, las que has hecho en las clases de Educación Física, o bien, las que has hecho fuera del horario de clase, y señala por qué.”. Se pretendía identificar la valoración y el nivel de satisfacción respecto al desarrollo de las actividades atendiendo a si éstas se llevaban a cabo en horario lectivo o fuera de este.

Subcategoría: Uso de las TIC. “Has utilizado cámara de fotos o teléfono móvil, internet y el ordenador para trabajar la Expresión Corporal. Explica si te ha parecido bien realizarlo así o habrías preferido no utilizar estas tecnologías y hacer la clase en el gimnasio sin utilizar estos materiales.”. Se quería conocer la opinión y nivel de satisfacción del uso de las tecnologías para desarrollar las actividades de EC.

Las siguientes preguntas del cuestionario están asociadas a la Macrocategoría Aprendizajes adquiridos, en el que se incluyen dos categorías.

Categoría: Competencias y objetivos de enseñanza alcanzados. “Explica lo que has aprendido con esta Webquest y si te ha parecido interesante.”. Se buscaba identificar los aprendizajes que el alumnado había adquirido, desde su punto de vista, como resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo.

Categoría: Grado de Transferencia a la vida cotidiana. “Explica si lo que has aprendido puede servirte para algo en tu vida diaria.”. Se pretendía identificar el nivel de utilidad de los aprendizajes adquiridos durante la intervención educativa que pudieran ser trasladados a situaciones de la vida real del alumnado.

Los cuestionarios se entregaron al alumnado tras finalizar la experiencia para que los completaran. El alumnado de Primaria y Secundaria contestó a mano las preguntas en el propio cuestionario impreso en papel que se les facilitó, mientras que el alumnado universitario rellenó el cuestionario que se les proporcionó a través del Campus Virtual de la asignatura, por lo que lo hicieron en el mismo documento de Word que se les entregó. Todos los cuestionarios fueron completados por el alumnado de los tres niveles educativos entre los 2-3 primeros días posteriores a la finalización del proceso de intervención educativa en torno al desarrollo de la WQ.

Una vez que la investigadora los recibió, procedió a transcribir la información procedente del alumnado de Primaria y Secundaria, en documentos de Word para incluirlos posteriormente en el programa de análisis de datos cualitativo Atlas. Ti (versión 6) para su posterior análisis. La transcripción de los datos se reprodujo fielmente, manteniendo intacto incluso las faltas ortográficas que se encontraron en muchos de los cuestionarios del alumnado de Primaria y Secundaria. Respecto a los cuestionarios del alumnado de Universidad, se incluyeron directamente en el programa informático señalado, al estar presentados en un tipo de formato adecuado para ello.

6.2.4. CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN CUALITATIVA CONCLUSIVO PARA EL ALUMNADO

El diseño del Cuestionario de evaluación cualitativa conclusivo (adjunto en el Anexo 3) perseguía obtener una información global de la experiencia. Una visión de conjunto en la que se pudieran identificar las valoraciones del alumnado de forma libre, y además conocer aquellos aspectos que bajo su juicio les han parecido positivos y negativos.

La obtención de estos datos, teniendo en cuenta que se trataba de 3 preguntas abiertas, resultaba interesante puesto que el alumnado que centraría su atención en aquellos aspectos que les habían resultado más significativos, tanto positivos como negativos.

De la misma manera que el otro cuestionario descrito anteriormente, se perseguía dar respuesta a los 4 objetivos secundarios incluidos en el objetivo 3 de la investigación. La adecuación del instrumento se fundamenta en que permitía comprender, desde la óptica de los estudiantes, sus opiniones y nivel de satisfacción de la experiencia desde un punto de vista global respecto a cómo los vivenciaron personalmente y en relación a otros de factores que intervienen en el proceso educativo (Bisquerra Alzina, 2004).

Al tratarse de un cuestionario tan abierto, este tipo de documentos es clasificado por algunos autores como documentos personales, y como en el caso de la presente investigación, resulta muy apropiado ya que se registra información que tiene un carácter afectivo y/o simbólico (Anguera Argilaga, 1995) con lo que se pueden identificar de forma precisa las percepciones positivas y negativas de los diferentes elementos de la experiencia desde su perspectiva, como ya se ha comentado anteriormente.

En dicho cuestionario se solicitaba en primer lugar información identificativa de la persona: nombre y apellidos, así como el grupo de clase de pertenencia, en el caso de Primaria y Secundaria, puesto que había dos grupos de clase (A y B). Las preguntas en cuestión contempladas en el cuestionario eran las siguientes:

Pregunta 1: “Ya has terminado el trabajo de la Webquest, explica de la forma más sincera lo que te ha parecido la realización de esta experiencia:”.

Pregunta 2: “Señala las tres cosas que más te han gustado:”.

Pregunta 3: “Señala las tres cosas que menos te han gustado:”.

Por lo tanto, el alumnado podía expresar libremente sobre aquellas cuestiones del proceso de enseñanza-aprendizaje que considerase oportunas, y se podrían valorar aquellas que pudieran haber tenido más o menos éxito entre los estudiantes.

Respecto a la validez del instrumento, puesto que se trataba de un segundo cuestionario, permitía corroborar datos del otro cuestionario, fortaleciendo la credibilidad de la investigación al apoyarse en una triangulación metodológica, como ya se comentó en el epígrafe destinado a la descripción de las fases del estudio y descripción metodológica.

Siendo conscientes de que este tipo de instrumento, y por su carácter tan abierto, quizás no pudiera prever con seguridad la identificación de las categorías previamente definidas, no se

excluyó la posibilidad de que emergieran nuevas categorías no contempladas previamente (Cisterna Cabrera, 2005; Rodríguez Quezada et al., 2011). Por lo tanto, se dejaba la puerta abierta a que se diera esta circunstancia.

El procedimiento seguido respecto a la administración de los cuestionarios al alumnado de los diferentes niveles educativos se llevó a cabo al finalizar la experiencia. Su transcripción posterior e introducción en el programa informático para el análisis de los datos que se realizaría después, siguió el mismo procedimiento empleado con el Cuestionario de evaluación cualitativa descrito anteriormente.

6.2.5. ANÁLISIS DE DOCUMENTOS DE LA EXPRESIÓN GRÁFICA PARA EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Tal y como señala Luquet (1981), cuando un niño llega a la etapa del realismo visual en el dibujo es cuando se alcanza un nivel de evolución en el dibujo que coincide con la fase a la que llega el adulto y en la que se identifica también el modelo interno. Respecto a este último concepto el autor señala lo siguiente:

Bajo un ángulo más restringido, al ser el dibujo la representación del aspecto visual de un objeto, puede percibirse tras él la imagen visual de ese objeto en el espíritu del dibujante en el momento en que lo dibuja, que es lo que hemos llamado modelo interno. (...) el dibujo, y por consiguiente el modelo interno no es el retrato de una persona o de una cosa, la representación de un objeto individual, sino una categoría de objetos, una imagen genérica, es decir, el equivalente visual de una idea general (p. 169).

El niño no conserva en su modelo interno todos los elementos o detalles de los objetos reales, tal como se ofrecen a la vista; el análisis o la abstracción por la cual escoge los elementos que serán conservados en el modelo interno es, al mismo tiempo, una selección dirigida por la importancia que él concede a esos elementos por el interés que se toma (p.172).

Por lo tanto, al considerar las palabras de este autor, se puede extraer que en los dibujos se representan ideas, y los elementos representados en sus dibujos reflejan en gran medida

aquellos aspectos que le han podido resultar más relevantes, de manera que en sus representaciones se muestran detalles de la realidad pero también aquello que le ha podido resultar más significativo. En este sentido, el empleo de dibujos como un instrumento más para recoger información, pretendía identificar acontecimientos de la experiencia del alumnado a través de los que se pudiera obtener alguna pista complementaria respecto al nivel de satisfacción percibido de la puesta en práctica de la WQ.

Además, los dibujos son un tipo de documento visual que también suele emplearse en las investigaciones de carácter cualitativo para obtener información y resultan adecuados al combinarlos con otros instrumentos de recogida de datos, puesto que complementan y enriquecen el estudio (Vázquez Navarrete et al., 2006).

En definitiva, se empleó este instrumento dirigido exclusivamente al alumnado de Primaria con la intención de complementar la información recogida de otros, para dar respuesta al objetivo específico de la investigación número 3.3 “Valorar el nivel de satisfacción del alumnado y profesorado tras la utilización de este recurso educativo”, centrado en la satisfacción del alumnado.

Una vez finalizada la experiencia el alumnado de Primaria realizó un dibujo sobre la misma. Posteriormente, se escanearon todos los dibujos y se incorporaron al programa informático de análisis cualitativo Atlas. Ti (versión 6) para ser analizados. En dicho análisis se tuvo en cuenta el género del alumnado, así como el tipo de situaciones representadas y la relación que éstas tenían con la experiencia realizada.

6.2.6. DIARIO DE LAS PROFESORAS

El diario dirigido a las profesoras (adjunto en Anexo 4) se diseñó con la intención de recoger la información relativa a los acontecimientos producidos a lo largo del desarrollo de las sesiones desde su perspectiva y punto de vista personal y profesional. Como indica Kemmis y McTaggart (1988): “el diario es un informe personal sobre una base regular en torno a temas de interés o preocupación. Los diarios pueden contener observaciones, sentimientos, reacciones, interpretaciones, reflexiones, presentimientos, hipótesis y explicaciones.” (p. 186). Por lo que se pretendía recoger todos estos aspectos señalados, vinculados principalmente a los elementos de carácter metodológico y didáctico, y que son intrínsecos de los procesos educativos.

Además, se trata de un instrumento muy adecuado para emplearlo en investigaciones de tipo cualitativo, ya que nos iba a permitir comprender e interpretar mejor las reflexiones de las docentes en torno al desarrollo de los procesos educativos (Blández, 2010).

Con la intención de facilitar el desarrollo del diario a las profesoras de Educación Primaria y Educación Secundaria, se consideró que el diseño de este instrumento tenía que favorecer el acto reflexivo de ambas docentes, a la hora de plasmar por escrito sus reflexiones individuales sobre lo que ocurre en el aula (Blández Ángel, 1996). Por lo tanto, se decidió que adoptara una estructura concreta para centrar la atención en aquellos aspectos más relevantes para la investigación. Sin embargo, el diario de la profesora de Universidad, al tratarse de la investigadora, seguiría unas pautas más abiertas de redacción, no obstante, también tuvo en cuenta los focos de atención contemplados en los Diarios de las profesoras de los otros niveles educativos.

Aunque en el instrumento que presentamos, y siguiendo en la línea de Blández Ángel (1996), es de carácter abierto, no se proponen inicios de frases para que el docente comience sus posibles reflexiones, sino que, a través de los diferentes términos que se exponen, se identifican las posibles temáticas objeto de análisis y reflexión.

Esta opción alternativa en la recogida de datos, creemos que puede tener como ventajas que el docente pueda centrar de una forma más precisa las informaciones útiles para dar una respuesta más próxima a los objetivos de investigación marcados, y que en definitiva, se constituyen como los elementos clave para conocer la realidad de una forma directa sin desviarnos de la temática.

Como inconveniente, se podría señalar que esta forma de proceder estructura demasiado el pensamiento del docente, lo que puede dar lugar a imposibilitar la presencia de cualquier otro tipo de reflexiones ajenas a las temáticas sugeridas. No obstante, hemos considerado utilizar esta alternativa puesto que, por un lado, en el último de los indicadores, se deja que el docente exprese libremente cualquier otro aspecto que quiera comentar y reflexionar; y por otro lado, el hecho de contar con otro instrumento de recogida de datos, concretamente la entrevista en profundidad dirigidas a la profesoras de Primaria y Secundaria, nos iba a permitir ahondar en determinados aspectos sobre los que podría detallar con total libertad.

Pero independientemente de estas ventajas e inconvenientes, el diseño del instrumento es adecuado ya que los diarios ofrecen la posibilidad de adoptar diferentes estructuras, ya sean totalmente abiertas o cerradas, o bien, las múltiples combinaciones posibles (Castejón, 2010).

Los términos que recogía el diario contemplaban los siguientes elementos relativos al proceso de enseñanza- aprendizaje: Interés/ motivación, trabajo cooperativo, trabajo autónomo, tareas y actividades realizadas por el alumnado, adaptación del alumnado a la metodología propuesta, distribución del tiempo, distribución del espacio, materiales empleados, ventajas, inconvenientes y otros aspectos a comentar. Como se puede observar, algunos de estos aspectos coinciden con algunas de las categorías y/o subcategorías que se contemplaban en los cuestionarios dirigidos al alumnado, lo que ha supuesto recoger sobre las mismas cuestiones información desde diferentes perspectivas para facilitar la triangulación de los datos con las respuestas del alumnado.

Además, atendiendo a los diferentes elementos señalados, permitiría obtener información de los mismos sobre la calidad del proceso de enseñanza, ya que no deja de ser un acto reflexivo y de autoevaluación, binomio que siempre se manifiesta de forma conjunta (Castejón, 2010).

Pero si atendemos a lo que señala Anguera Argilaga (1995) uno de los inconvenientes que presenta la utilización de este instrumento es el esfuerzo que requiere tanto a nivel narrativo y lingüístico como de su extensión en el tiempo, al tener que reconstruir los acontecimientos sucedidos en el aula y plasmarlos en una hoja. No obstante, esta misma autora también señala como positivo que recogen información próxima e inmediata a la sucesión de los hechos que se describen, lo que facilita conocer la evolución del proceso.

En este último sentido, en el caso que nos ocupa, las docentes de los tres niveles educativos desarrollaron sus diarios en documentos electrónicos utilizando un procesador de texto. En el caso de las profesoras de Primaria y Secundaria, una vez finalizada la experiencia educativa, estos documentos fueron enviados a la investigadora, circunstancia que no era necesaria con la profesora de universidad al tratarse de la propia investigadora. Los documentos se introdujeron, tal y como fueron presentados por las docentes, al programa informático de análisis cualitativo para realizar el análisis de la información posterior.

6.2.7. DIARIO INDIVIDUAL Y GRUPAL PARA EL ALUMNADO

El diario grupal se dirigió al alumnado de Educación Primaria y Educación Secundaria con la pretensión de recoger de forma más inmediata las posibles percepciones del alumnado durante el propio desarrollo de las sesiones. Este tipo de planteamiento parece estar aceptado

en el ámbito de las investigaciones de tipo cualitativo, y como sostiene Castejón (2010), “añade información y no evita la que se pueda obtener de otros instrumentos” (p. 73).

En el caso de los estudiantes universitarios no se consideró necesario realizarlo de forma grupal puesto que este instrumento ya formaba parte del trabajo de la asignatura a lo largo de todo el curso a través del empleo de un dossier o diario individual, y en el que tenían que recoger sus impresiones sobre el desarrollo de cada una de las sesiones de forma reflexiva exponiendo sus sensaciones, pensamientos y sentimientos percibidos.

Los diarios de los tres niveles educativos son considerados como documentos informales, los cuáles nos acercan a una mayor comprensión de los pensamientos o reflexiones sobre las actividades, o acontecimientos de una manera inmediata e instantánea respecto al momento en que se producen y como sostiene Blández (2010) recopilan información en torno “dificultades, preocupaciones, sentimientos, emociones y reflexiones sobre las clases que están recibiendo” (p. 53).

Por lo tanto, teniendo en cuenta las características descritas, estos instrumentos se contemplaron para corroborar datos procedentes de otros, o generar nuevas categorías no contempladas en el sistema de categorías teóricas inicial.

Una vez finalizada la experiencia, los diarios se enviaron a la investigadora. Se recogieron documentos electrónicos del alumnado universitario, y del alumnado de Secundaria se recogió un cuaderno, cuyos datos sobre la experiencia fueron transcritos a un documento de Word. Del alumnado de Primaria no se recibió el diario grupal. La información respecto a este hecho es recogida en el capítulo destinado a resultados, en donde se explica de una forma más detallada. Posteriormente, la información de todos los diarios, tanto individuales como grupales, fue incorporada al programa informático utilizado para posteriormente analizarse.

6.2.8. ANÁLISIS DE DOCUMENTOS DEL BLOG DE LA WEBQUEST

Se consideró oportuno ofrecer a los estudiantes la posibilidad de opinar de forma libre y espontánea a través de un Blog que se creó y que estaba vinculado a cada uno de los diferentes apartados de la WQ. De esta manera podían opinar en cualquier momento sin limitarse al periodo lectivo, puesto que en dicho periodo se contaba con el diario grupal señalado anteriormente en los niveles educativos de Primaria y Secundaria.

El empleo de este instrumento facilitaría obtener información a través de un medio acorde al empleo de las tecnologías que eran solicitadas a través de la WQ. Además, su uso también es contemplado como una posibilidad más para plasmar opiniones y reflexiones (Álvarez Monge, 2010, citado en Blández, 2010).

En el caso de Educación Primaria se creó un Blog, cuya imagen queda ilustrada en la Figura. La dirección concreta del Blog es la siguiente: <http://forodelawebquest.blogspot.com.es/>

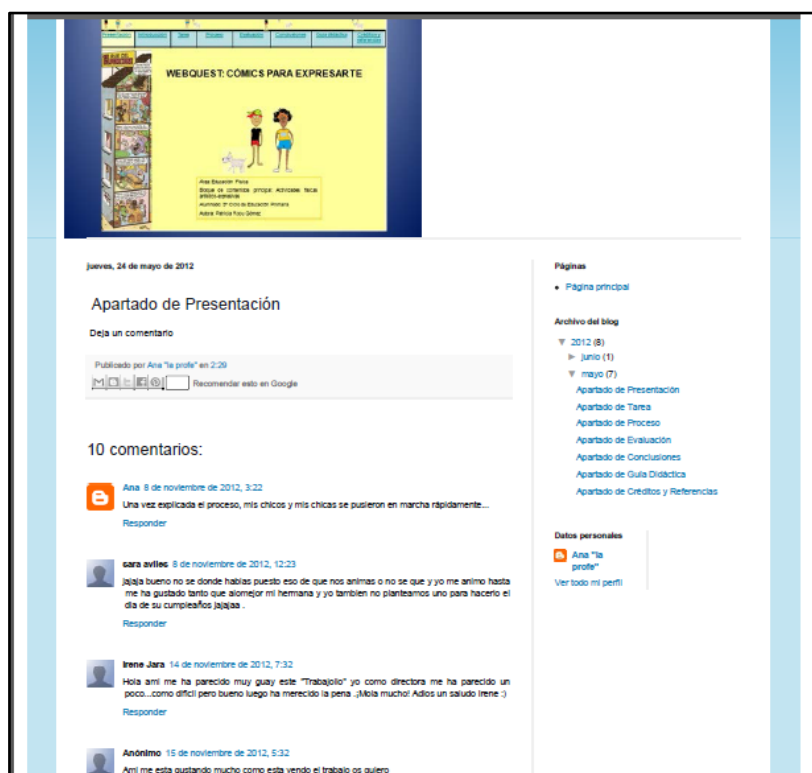


Figura 58. Blog de Primaria.

En el caso Secundaria el Blog que se creó, y que se muestra en la Figura 59 estaba alojado en <http://carolinaeducacionfis.wix.com/webquest/apps/blog>



Figura 59. Blog de Secundaria.

Para el alumnado de universitario se aprovechó el Campus Virtual de la Universidad a través de la plataforma Moodle puesto que se contaba con dicho espacio virtual para el desarrollo de la asignatura. En la Figura 60 se puede observar el espacio de acceso al mismo.



Figura 60. Blog de Universidad.

Teniendo en cuenta los instrumentos descritos en el presente epígrafe, se propusieron como instrumentos de recogida de datos, nuevos documentos informales.

Una vez que finalizó la experiencia educativa, con toda la información que contenía cada uno de los Blog, se generaron archivos en formato PDF para poder realizar posteriormente el análisis e interpretación de los datos.

6.2.9. ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD NO ESTRUCTURADA DIRIGIDA A LAS PROFESORAS

La entrevista en profundidad, tal y como señalan León y Montero (2003), permite recabar información ahondando al máximo en aquellas cuestiones sobre las que se quiere conocer. Para llevarlas a cabo de manera adecuada, y debido a las dificultades que plantean este tipo de entrevistas, se siguieron las orientaciones de estos autores, y se realizó una primera entrevista piloto para comprobar el nivel de comprensión de las preguntas principalmente, así como para contribuir a la mejora y perfeccionamiento de la investigadora en el dominio de la técnica utilizada.

La selección del informante de la mencionada entrevista piloto fue intencional ya que se trataba de un profesor de Universidad que impartía la asignatura de Nuevas tecnologías y herramientas en Educación Física a estudiantes del Máster de Formación del Profesorado en la especialidad de EF. Por lo tanto, y siguiendo las sugerencias de León y Montero (2003), se pudo también comprobar algunas cuestiones vinculadas a las singularidades que caracterizan al profesorado de EF con experiencias profesionales vinculadas al empleo de las TIC en las clases de EF en Primaria y Secundaria. La información obtenida, nos acercó a conocer algunas dificultades que el profesorado encuentra en el contexto educativo al incorporar las TIC en general al área de EF, así como de forma específica, ante el empleo del recurso WQ.

Al preparar la entrevista definitiva se tuvieron en cuenta los objetivos de la investigación a los que se daría respuesta (Bisquerra Alzina, 2004). Tal y como se ha reflejado, al inicio del presente capítulo, este instrumento facilitaría información asociada a todos los objetivos específicos pertenecientes al objetivo 3 de la investigación. De nuevo se tuvo en cuenta, que el objetivo específico 3.4 se conseguiría al realizar una segunda interpretación una vez analizados e interpretados los resultados procedentes de la información obtenida de todos los instrumentos.

Basándonos en Anguera Argilaga (1995) la entrevista se confeccionó con la finalidad de conocer el desarrollo de las actividades y acontecimientos del proceso de enseñanza-aprendizaje de la puesta en práctica de la WQ debido a que la investigadora no observó

directamente dicho proceso. Por lo tanto, la entrevista se dirigió a las profesoras de Primaria y Secundaria. Además, se pretendía conocer y comprender de forma detallada las experiencias de las docentes y los significados atribuidos por ellas, no solo desde su perspectiva, sino que se buscaba que describieran los hechos y la forma en que lo perciben otras personas, y que en este caso en cuestión, se limita a la perspectiva del alumnado (Anguera Argilaga, 1995).

Atendiendo a la clasificación de León y Montero (2003), la entrevista desarrollada en el presente estudio es del tipo no estructurada, debido a que se parte de unas preguntas guía para iniciar las conversaciones. De manera acorde al carácter flexible de este tipo de entrevistas, no hay una estructura prefijada de preguntas a realizar. Será por tanto, el desarrollo de la propia entrevista la guía que determine la profundización en los diferentes temas.

Como ya hemos apuntado en el capítulo anterior, al exponer las fases del proceso de investigación seguido, el diseño de los instrumentos se fundamenta en las categorías teóricas emergentes de la revisión bibliográfica del marco teórico, por lo que la intención de profundizar en dichas categorías, es la que determinó los focos de atención de la entrevista, sin olvidar, como ya se ha dicho, el alto carácter flexible que tiene la técnica seleccionada.

A continuación se exponen los 4 núcleos centrales de la entrevista a los que se quiso atender, a partir de los cuáles se profundizaría en función de las respuestas de las profesoras. Además estaban relacionados con las diferentes Macro categorías y categorías emergentes del marco teórico y asociadas al desarrollo de todo el proceso educativo, las cuáles pueden consultarse en el capítulo destinado al proceso de categorización seguido.

- Foco de atención 1: Vinculado a las experiencias previas tanto de las docentes como del alumnado en torno a la EC y al empleo del uso de las tecnologías y en concreto del recurso WQ. Pregunta de partida:
“¿Qué me podrías contar de las experiencias previas relacionadas con las dos temáticas que se han trabajado (EC Y WQ)?”.
- Foco de atención 2: Asociado al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje considerando los diferentes elementos que lo componen (puesta en práctica de las actividades, interés mostrado por el alumnado, desarrollo del trabajo en grupo, etc.). Pregunta de partida:

“¿Podrías describir cómo ha transcurrido todo el proceso de enseñanza-aprendizaje desde el primer día que presentaste la WQ al alumnado?”.

- Foco de atención 3: Relacionado con los aprendizajes alcanzados y los productos finales elaborados por el alumnado. (resultado final de las actividades, conocimientos alcanzados, nivel de satisfacción de las propuestas, etc.). Pregunta de partida:

“¿Cómo describirías los resultados finales alcanzados y las metas conseguidas?”

- Foco de atención 4: Vinculado a la percepción en torno al diseño de la WQ puesta en práctica (adecuación al alumnado del recurso y de las actividades solicitadas, desenvolvimiento del alumnado al emplear el recurso, etc.). Pregunta de partida:

“¿Qué te ha parecido el diseño de la WQ?”.

Las entrevistas de las profesoras de Primaria y Secundaria se desarrollaron en un aula de clase en sus centros correspondientes. Se buscó crear un clima agradable y de confianza para facilitar la conversación (Guittet, 1999), la cual fue grabada en un dispositivo para este fin bajo su consentimiento (Anguera Argilaga, 1995), atendiendo a los principios de confidencialidad de la información obtenida, así como de preservación del anonimato de la profesora informante.

Posteriormente, para hacer manejable la información obtenida, se transcribieron los 40 minutos de grabación que duraron cada una de las entrevistas realizadas, a un documento de Word utilizando el programa VLC media player, asegurándonos de plasmar absolutamente toda la información recogida y chequeando concienzudamente las transcripciones realizadas. Posteriormente se incorporaron al programa de análisis de datos cualitativo Atlas. Ti para proceder a su análisis.

6.2.10. DEBATE FINAL DEL ALUMNADO DE UNIVERSIDAD

La realización de un Debate, exclusivamente con el alumnado de Universidad, se llevó a cabo con la intención de obtener información que complementase la del resto de instrumentos. Dicho Debate se contempló como una actividad más dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, y a pesar de tener algunas similitudes con algunas técnicas de investigación cualitativa como el grupo de discusión o la entrevista grupal, esta actividad no se identificó como tales técnicas por los motivos que se exponen a continuación.

Por un lado, no se trataba de un grupo de discusión puesto que la aplicación de esta técnica de investigación debe realizarse en grupos de entre 5 y 10 personas, de manera que se facilita que todos puedan participar activamente y haya una diversidad de puntos de vista suficientes. Massot Lafon et al. (2004). Sin embargo, en el caso de la presente investigación participó el grupo de clase completo, formado por 22 personas, por lo que no se ajustaba a las características descritas.

Por otro lado, el Debate se encuentra más cercano a la técnica de investigación conocida como entrevista de grupos y que es contemplada por Cohen y Manion (1990) referenciando a Watts y Ebbut. Estos autores reconocen la adecuación de esta técnica en aquellas situaciones en las que el grupo de personas entrevistadas han compartido experiencias durante un tiempo determinado o porque tienen propósitos en común. Como ventaja ofrece la variedad de los puntos de vista de los participantes, no obstante, como inconvenientes, resulta complicado obtener información asociada a cuestiones más personales.

En el caso de la presente investigación, se decidió denominar a esta técnica utilizada como Debate por considerarla más cercana a una actividad educativa, a pesar de que a través de ella se pudiera obtener información para la investigación, ya que se pretendía realizar una puesta en común del alumnado universitario sobre la experiencia vivida a través de la WQ.

Este tipo de propuestas bajo el nombre de “Intercambio discursivo” son contempladas por autores como Learreta Ramos et al. (2006) como contenido propio de la EC para compartir con el resto de compañeros las experiencias en torno a las tareas puestas en prácticas, circunstancia que en el caso de estos estudiantes universitarios, las habían llevado a cabo en diferentes ocasiones en esta asignatura de Expresión, Comunicación y Creatividad corporal tras realizar actividades concretas.

Por lo tanto, se decidió asignar el nombre de Debate debido a que las experiencias que iban a compartir verbalmente estaban asociadas al conjunto de vivencias de toda la experiencia WQ e iban a ser grabadas.

El debate se llevó a cabo el último día lectivo de la asignatura con la intención de comprobar el nivel de satisfacción del alumnado con la experiencia, conocer sus valoraciones respecto a diferentes cuestiones asociadas a las tareas desarrolladas y cómo las habían desempeñado. La duración total del Debate fue de alrededor de 20 minutos de duración que fueron grabados en un dispositivo para tal fin. Posteriormente se transcribió toda la información a un documento

de Word que se incorporó al programa informático de análisis de datos cualitativos para ser analizados junto al resto de datos recogidos.

PARTE III.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

CAPÍTULO 7. PROCESO DE CATEGORIZACIÓN

7.1. CONSIDERACIONES PREVIAS

La definición de categorización propuesta por Bardin (1986), uno de los máximos representantes del ámbito de metodología en investigación cualitativa, nos dice que “es una operación de clasificación de elementos constitutivos de un conjunto por diferenciación tras la agrupación por género (analogía), a partir de criterios previamente definidos” (p. 90).

Categorizar significa clasificar una serie de elementos de un conjunto atendiendo a unos criterios determinados de forma previa (Pérez Serrano, 1994). El investigador aplica una serie de reglas de sistematización con intención de captar el contenido del texto analizado, y para ello aplicará a una unidad de registro un criterio de variabilidad, que al subdividirlo en un conjunto de categorías, clasificará cada unidad en una de las categorías (Ruiz Olabuénaga, 2012).

Los pasos que se han seguido para la elaboración de las categorías objeto de análisis durante el proceso de investigación del estudio, se originan a partir de la revisión bibliográfica utilizada en el fundamento teórico, ya explicado a lo largo del primer capítulo hasta el cuarto inclusive.

La información encontrada en los diferentes textos de ámbito académico, libros, artículos y documentos académicos, así como la procedente de artículos de revistas, ponencias de congresos y tesis doctorales, propias de un ámbito más científico, se configuran como los pilares imprescindibles sobre los que se sustenta el eje vertebral de categorías. De esta forma en nuestro estudio, y siguiendo a Ruiz Olabuénaga (2012), se partió de un tratamiento deductivo tomando como referencia inicial la teoría para identificar el sistema jerárquico de categorías.

Por tanto, en la presente investigación se identificaron en primer lugar las categorías que el citado autor señala referenciando a Berg (1989) como teóricas, al encontrarse vinculadas al fundamento teórico del estudio. También se identificaron las que denomina como comunes puesto que se refieren a aspectos generales que afectan a las personas, como por ejemplo el sexo, al igual que las que denomina como especiales, ya que se incluyen categorías propias de un ámbito que en este caso se centra en el educativo y de forma específica de la EF.

En definitiva, el proceso inicial de categorización llevado a cabo fue de carácter deductivo (Delgado y Del Villar, 1994; Goetz y LeCompte, 1988; Ruiz Olabuénaga, 2012), en el que se identifican categorías apriorísticas para Cisterna Cabrera (2005), conceptos sensibilizadores para Elliot (1990) (Elliot, 1990, citado en Cisterna, 2005, p. 64), o la utilización del procedimiento de las “casillas” Bardin (1986).

Somos conscientes de que no todos los autores se decantan por utilizar este procedimiento de categorización de forma previa al análisis de los datos.

Rodríguez Gómez et al.(1999) por ejemplo, consideran sobre la que llaman etapa reflexiva del proceso de categorización, que “debería considerarse un marco conceptual con el que comparar y contrastar los resultados, antes que utilizarlo como categorías a priori que fueren y constriñan el análisis” (p. 66), aun reconociendo que el fundamento teórico se utilizará como referencia para todo el proceso posterior de investigación.

No obstante, resulta ser una tarea válida y coherente, tal y como acabamos de señalar, para determinados autores, que cuentan con un reconocido prestigio en este ámbito. Por no profundizar en este debate, consideramos importante las siguientes palabras de Goetz y LeCompte (1988):

Los investigadores deductivos están más inmersos en la búsqueda de explicaciones válidas de los fenómenos empíricos como puedan estarlo quienes trabajan inductivamente. Ambos modos, inducción y deducción, requieren una postura de sano escepticismo hacia los constructos, que pueden tanto aclarar como enturbiar los fenómenos, así como una actitud precavida ante lo problemático de las mediciones y observaciones empíricas (p. 84).

El proceso de categorización se llevó a cabo a través de un tratamiento específico de los datos, en concreto y siguiendo a Pérez Serrano (1994) se tuvieron en cuenta los objetivos de la investigación al finalizar el trabajo de campo, de acuerdo al esquema conceptual del estudio, y además, se consideraron las siguientes reglas que esta autora señala:

- Homogeneidad. Todas las categorías deben tener entre sí una relación lógica con la variable que se considera.

- Utilidad. El conjunto total debe abarcar todas las posibles variaciones, y por lo tanto, permitir la clasificación de todas las observaciones. De ahí se deduce que el conjunto de categorías del análisis de contenido tiene que ser inclusivo.
- Exclusión mutua. Debe haber de un lugar y solo uno para codificar cualquier respuesta.
- Claridad de concreción. Se deben expresar con términos sencillos y directos de modo que su intención sea clara y no dé lugar a varias interpretaciones.

De acuerdo a Bardin (1986), se consideraron dos fases para materializar todo el proceso: la que denomina como **inventario**, para compartimentar los elementos, y la que señala de **clasificación**, en la que se persigue una cierta organización al distribuir los diferentes elementos.

Se contemplaron varias posibilidades para decidir la forma que debía adoptar la jerarquía de categorías emergentes del fundamento teórico. La primera opción consideraba de forma independiente, por una parte, los aspectos específicos del modelo WQ, y por otra, los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier intervención educativa desde el ámbito de la EC.

Considerando la primera de las opciones, el modelo WQ podía enfocarse desde dos perspectivas diferentes. Desde la técnica de enseñanza, como la forma en que se transmite la información al alumnado, entendida como la presentación de las tareas de una manera visual; o bien, como un recurso tecnológico, y en ese caso, se observaría como un medio o herramienta de apoyo.

La segunda de las opciones por el contrario, plasmaba de manera integral todo el proceso educativo de tal forma que las peculiaridades del recurso WQ quedaban dispersas entre los diferentes elementos del proceso sin distorsionar ni su funcionalidad, ni sus principios ni su presencia efectiva, bajo una perspectiva acorde a los mismos parámetros utilizados por los autores consultados de las didácticas específicas del tema que nos ocupa.

Finalmente, se siguió esta última opción ya que permitía comprender el proceso con mayor facilidad a la investigadora, basándonos en Ruiz Olabuénaga (2012), quien afirma que la identificación de categorías debe realizarse de una forma personal por el investigador, cuyos criterios pueden ser muy variados y en el que dichas categorías podrán ser mantenidas, refinadas o eliminadas en las fases posteriores del análisis.

Por otro lado, se evitaba caer en el error de duplicar perspectivas de algunas categorías puesto que, como se plasmó en el fundamento teórico, existen varios elementos en los planteamientos educativos (del modelo WQ y de la didáctica de la EC) que son coincidentes, y en definitiva, el prisma por el que se conceptualizaría toda la información sería el mismo, pero abordado desde una óptica diferente y a través de los procesos de enseñanza-aprendizaje globales y no desde un ángulo más concreto, por medio de un recurso educativo como lo es al fin y al cabo el recurso WQ.

En definitiva, siguiendo la sugerencia de Cisterna Cabrera (2005) para facilitar el desarrollo del estudio a los investigadores noveles, el diseño de la investigación se ha apoyado en un alto número de elementos y herramientas de carácter conceptual. Por un lado, y atendiendo a lo que el citado autor señala, al focalizar previamente las claves centrales de investigación, que se originan con la identificación de objetivos generales y específicos de la misma y que se materializan a partir de la definición de categorías y subcategorías apriorísticas procedentes de la fundamentación teórica del estudio. Por otro lado, porque estas identificaciones orientan y validan el diseño de los instrumentos de recogida de información, sin excluir la posibilidad de incorporar categorías emergentes en el proceso de análisis de datos (Cisterna Cabrera, 2005; Rodríguez Quezada et al., 2011).

Los pasos que se han seguido para la elaboración de las categorías objeto de análisis durante el proceso de investigación, se originan a partir de la revisión bibliográfica utilizada para el desarrollo del fundamento teórico, ya explicado a lo largo del primer capítulo hasta el cuarto inclusive. Una vez configurado el marco teórico se obtuvieron las categorías fundamentales o teóricas, las cuales facilitaron el diseño de los instrumentos de recogida de datos. Posteriormente, y durante el análisis de resultados se tuvieron que realizar ajustes en la organización del sistema categorial inicial, con lo que se configuró el sistema de categorías definitivo.

En el siguiente epígrafe se identifican y describen las categorías teóricas de las que se parte.

7.2. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS TEÓRICAS

El sistema de categorías se organizó en torno a 7 Macrocategorías:

1. Diseño del recurso WQ.
2. Páginas web enlazadas a los recursos de la fase del proceso de la WQ.
3. Elementos condicionantes del proceso de enseñanza-aprendizaje.
4. Implementación del recurso WQ.
5. Clima socioafectivo.
6. Aprendizajes adquiridos.
7. Satisfacción de la experiencia.

Las Macrocategorías 1 y 2 están relacionadas con los objetivos de investigación nº 2 y 3.2.

Las Macrocategorías 3, 4, 5 y 6 están relacionadas con el objetivo de investigación nº 3 y de forma más concreta con el 3.1.

Y la Macrocategoría 7 está relacionada con el objetivo de investigación nº 3 y especialmente con el 3.3

La siguiente Macrocategoría se relaciona con el objetivo nº 3 y en concreto el 3.3.

A continuación se presentan en tablas las categorías, subcategorías y definiciones de cada una de estas Macrocategorías.

Tabla 1. Macro categoría Diseño del recurso WQ: categorías, subcategorías y definiciones (categorías de análisis teóricas).

MACRO CATEGORÍA: DISEÑO DEL RECURSO WQ			
ÁMBITOS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	DEFINICIONES
General/Datos básicos	Identificación	Características generales	Datos básicos de catalogación del recurso WQ que muestran las señas de identidad globales del mismo: título, dirección (URL), nivel educativo, área, bloque de contenidos, naturaleza de contenidos y autoría, así como otros aspectos de interés docente, presencia de educación en valores, atención a la diversidad, etc.
		Características específicas	Datos básicos de catalogación del recurso educativo que muestran las señas de identidad del mismo respecto a los elementos característicos del modelo WQ: tipo de tarea, esfuerzo cognitivo solicitado, presencia y cuantificación de enlaces web; presencia, cuantificación y tipología de andamios cognitivos presentes, presencia de guía didáctica, etc.
Técnico-estético	Estética visual global	Elementos gráficos, escritura y color	Identificación de la presencia de los elementos gráficos en la WQ, tipología de la escritura y colores que informan sobre la calidad de la apariencia del recurso.
	Navegación y flujo	Claridad de navegación y fluidez	Grado de facilidad para moverse en los diferentes apartados del recurso WQ sin perderse
	Aspectos mecánicos	Funcionamiento de los enlaces web y calidad de los mismos	Grado de operatividad de las páginas web (recursos de la WQ), así como el nivel de calidad gramatical, de ortografía y apariencia de la información que contienen las mencionadas páginas.

Didáctico-pedagógico de los elementos específicos del modelo WQ	Eficacia en la introducción	Nivel de relación de la información que contiene el apartado de Introducción de la WQ con los intereses del alumnado, así como el nivel de presencia del planteamiento de un problema o pregunta para que el alumnado resuelva.
	Nivel cognoscitivo	Nivel de presencia en la información contenida en el apartado de Tarea para que el alumnado produzca una transformación de la información
	Validez del proceso	Nivel de claridad de la información que contiene el apartado del Proceso de la WQ, así como el nivel de calidad del mismo respecto a las actividades a desarrollar para la consecución del objetivo final, y la idoneidad en la variedad de roles que asumirá el alumnado dentro del grupo desde diferentes perspectivas.
	Relevancia y calidad de recursos	Idoneidad de los recursos o enlaces web expuestos para que el alumnado consiga realizar la tarea solicitada y que además contengan información significativa para ello.
	Claridad de los criterios de evaluación	Nivel de presencia de la información completa, precisa y transparente de los criterios de evaluación que se encuentran en el apartado de Evaluación de la WQ para medir los aprendizajes alcanzados por el alumnado, así como la adecuación de estos criterios a la tarea solicitada.

Didáctico-pedagógico de los elementos específicos de EC	Relación con el currículo	Presencia de vínculos en el diseño de la WQ con los elementos del primer nivel de concreción curricular: objetivos de etapa, competencias, objetivos de área, contenidos y criterios de evaluación, así como otros aspectos presentes en las intenciones educativas del currículo oficial.
	Pertinencia del título	Nivel relación y correspondencia entre el título de la WQ con las tareas y contenidos que se desarrollan en la misma
	Características de las tareas (con/sin implicación motriz)	Cuantificación y catalogación del tipo de tareas a realizar que se exponen en la WQ a partir de la identificación de si solicitan participación motriz o no. Dentro de las tareas que implican participación motriz se registra información asociada a elementos específicos del ámbito de la EC (tipo de contenidos trabajados, naturaleza de los contenidos, definición de la propuesta, tema de la propuesta, material,...), y en las tareas que no implican participación motriz se registra información del tipo de actividad solicitada atendiendo a la demanda cognitiva requerida.
	Aspectos metodológicos, organizativos	Registra información de metodología y elementos de organización espacio-temporales
	Características de la evaluación	Registra información del tipo de evaluación en función del agente responsable en realizarla, el momento, así como la naturaleza de los contenidos solicitados

Tabla 2. Macrocategoría Páginas web enlazadas a los recursos de la fase del Proceso de la WQ: categorías, subcategorías y definiciones (categorías de análisis teóricas).

MACROCATEGORÍA: PÁGINAS WEB ENLAZADAS A LOS RECURSOS DE LA FASE DEL PROCESO DE LA WQ		
ÁMBITOS	CATEGORÍAS	DEFINICIONES
General/Datos básicos	Identificación	Datos básicos de catalogación de la página web así como de los documentos que se puedan incluir en el apartado de Recursos de la WQ y que muestran las señas de identidad básicas como dirección URL, nombre de la web, autor/editores, temática o propósito tratado, fecha de última actualización, etc.
	Observaciones	Registro de aspectos relevantes que la página web contiene. Ventajas, problemas e inconvenientes, o cualquier otro aspecto que se pueda destacar.
Ámbito técnico -estético	Aspectos funcionales. Utilidad	Grado de idoneidad y adecuación del espacio web en relación con: la eficacia para alcanzar los objetivos perseguidos, nivel de manejabilidad del entorno sin perderse, relevancia de los conocimientos que favorece cantidad de documentación que contiene.
	Aspectos técnicos y estéticos	Calidad técnica y estética de los elementos que contiene el espacio web (audiovisual y textual), nivel comunicativo que presenta (bidireccionalidad comunicativa e integración de nuevos enlaces) así como la calidad de navegación.
Ámbito didáctico-pedagógico	Aspectos psicológicos y pedagógicos	Nivel de efectividad del espacio web en cuanto a: la capacidad de motivación, el empleo de la información que contiene para ser aprovechada como recurso didáctico, la potencialidad del enfoque aplicativo de las actividades, así como el nivel de presencia del fomento del autoaprendizaje.

Tabla 3. Macrocategoría Elementos condicionantes del proceso de enseñanza-aprendizaje: categorías, subcategorías y definiciones (categorías de análisis teóricas).

MACROCATEGORÍA: ELEMENTOS CONDICIONANTES DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE		
ÁMBITOS	CATEGORÍAS	DEFINICIONES
EL PROFESOR (Variable predictora, de presagio, predictiva)	Experiencias biográficas del docente (clase social, edad y sexo)	Acontecimientos del pasado y presente de la vida del docente en relación con su clase social, edad y sexo.
	Características personales del docente vinculadas a la enseñanza (personalidad, motivación, capacidad docente)	Cualidades del docente que le son propias y que le distingue de los demás por su forma de ser u obrar en el ejercicio de la profesión docente
	Actitud hacia la EC y hacia el uso de la TICS (pensamientos, sentimientos y comportamientos)	Disposición que se tiene hacia la EC y hacia el uso de la TICS y que se manifiesta a través de pensamientos, sentimientos y comportamientos que se tienen hacia ellas.
	Conocimientos sobre la EC y las TICS	Conjunto de saberes asociados a la disciplina de EC y hacia el modelo WQ y las TICS
	Experiencias profesionales vinculadas a la EC y al uso de las TICS	Acontecimientos vividos por el profesorado vinculados al ejercicio de la docencia vinculados a la EC y a las TICS y el modelo WQ
	Experiencia formativa inicial y continua. Conocimientos adquiridos como consecuencia de enseñanza recibidas en torno al ejercicio de la profesión docente	Conocimientos relativos a la EC y las TICS que se adquieren como consecuencia de la instrucción inicial en torno al ejercicio de la profesión docente, así como los adquiridos durante el ejercicio de la profesión con la finalidad de ampliar conocimientos sobre los saberes señalados

EL ALUMNADO (variable de predicción y contexto)	Experiencias biográficas del alumnado (clase social, edad y sexo)	Acontecimientos del pasado y presente de la vida del alumnado en relación con su clase social, edad y sexo.
	Características personales del alumnado vinculadas a las prácticas de EC y uso de las TICS en el ámbito educativo (personalidad, motivación y capacidad)	Cualidades del alumno/a que le son propias y que le distingue de los demás por su forma de ser u obrar en el desarrollo de contenidos de EC y en el uso de las TICS
	Actitud hacia la asignatura de EC y hacia el uso de las TICS	Disposición que se tiene hacia la EC y el uso de las TICS y que se manifiesta a través de pensamientos, sentimientos y comportamientos que se tienen hacia ellas.
	Conocimientos sobre la EC y el uso de las TICS	Conocimientos adquiridos como consecuencia de enseñanza recibidas en torno a los contenidos de EC y el uso de las TICS
	Experiencias previas en torno al contenido EC y las TICS	Acontecimientos vividos por el alumnado vinculados a la EC y a las TICS en su formación educativa.
EL CONTEXTO	Contexto escolar y social	Características generales del entorno físico del centro educativo (ubicación, instalaciones y tamaño) y del conjunto de personas que configuran la comunidad educativa
	Contexto aula/clase	Características generales del entorno físico de las aulas e instalaciones deportivas, medios y materiales así como del alumnado en su conjunto que lo configura

Tabla 4. Macrocategoría Implementación del recurso WQ: categorías, subcategorías y definiciones (categorías de análisis teóricas).

MACROCATEGORÍA: IMPLEMENTACIÓN DEL RECURSO WQ			
ÁMBITOS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	DEFINICIONES
Implementación del ámbito didáctico-pedagógico de los elementos específicos de la WQ	Implicación de los elementos específicos del Modelo WQ en las tareas realizadas	Motivación de la 1ª página	Nivel de efectividad que tiene el apartado de Introducción de la WQ para que el alumnado se sienta motivado y manifieste interés en llevar a cabo las tareas a desempeñar durante el desarrollo de la WQ.
		Utilidad de los recursos	Opinión del grado de efectividad y nivel de satisfacción de los recursos de la WQ
		Distribución de roles y funciones	Opinión y nivel de satisfacción del reparto de roles y funciones dentro del grupo de trabajo
		Trabajo cooperativo en grupos	Opinión y nivel de satisfacción de realizar las tareas en grupo de forma cooperativa
		Libertad en la metodología (autonomía)	Opinión y nivel de satisfacción de realizar el trabajo por cuenta propia para llevar a cabo las tareas solicitadas
		Nivel de satisfacción de las actividades WQ	Opinión y nivel de agrado de las tareas realizadas en el desarrollo de la WQ-
		Percepción del sistema de evaluación	Valoración del sistema de evaluación utilizado y que se encuentra reflejado en el apartado de Evaluación de la WQ
		Actividades lectivas y no lectivas	Opinión y nivel de satisfacción del desarrollo de las actividades en función de si se llevan a cabo en el aula dentro del horario lectivo, o bien, fuera de este en horario extraescolar.

		Uso de las TIC	Opinión y nivel de satisfacción del uso de las TICS para el desarrollo de las actividades de EC.
Implementación del ámbito didáctico-pedagógico de los elementos específicos de EC	Implicación de los elementos específicos de la EC en la participación en las tareas	Nivel de implicación (motriz o cognitiva en función del tipo de actividad)	Participación consciente y comprometida en la realización de las tareas tanto a nivel cognitivo como motriz
		Esfuerzo realizado en las actividades	Percepción sobre la energía y vigor empleado en la puesta en práctica de las actividades
		Tiempo de participación (motriz/compromiso motor o cognitivo)	Duración de la puesta en práctica de las tareas a desarrollar por el alumnado
		Aptitud	Capacidad del alumnado para llevar a cabo de forma competente las diferentes actividades concretas desenvolviéndose de forma adecuada y mostrando capacidad y destreza en su desempeño. Para nuestro estudio la orientación de la capacidad se dirige hacia el dominio expresivo corporal y al dominio en el manejo de las TICS
	Percepción de las tareas	Dificultad: Nivel percibido y motivos	Grado percibido que impide la ejecución adecuada de las actividades y/o conseguir los objetivos solicitados e identificación de los inconvenientes encontrados para el logro de las tareas
		Intensidad de las tareas	Nivel de exigencia solicitado para la realización de las tareas

		Valor otorgado a las actividades y preferencias de las mismas	Nivel de importancia de la tareas asignadas y predilección de la puesta en práctica de las mismas
		Estado personal (emociones, sentimientos)	Emociones y sentimientos desencadenados por la puesta en práctica de las diferentes actividades
	Utilización del tiempo en el desarrollo de las tareas	Tiempo efectivo del programa	Duración total real de la puesta en práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje
		Distribución del tiempo total disponible para la práctica	Reparto de los momentos con los que se ha contado para llevar a cabo las actividades dentro del horario lectivo y fuera del horario lectivo
		Temporalización	Puesta en práctica de la secuenciación de actividades distribuidas a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje tanto en el tiempo de clase como fuera del mismo
		Tiempo de clase	Distribución del tiempo de clase para llevar a cabo las diferentes tareas
		Tiempo concedido al alumnado para la preparación de las tareas	Es el que se le otorga al alumnado para que lleve a cabo las tareas encomendadas
	Recursos utilizados	Recursos espaciales	Conjunto de instalaciones y zonas utilizadas para llevar a cabo las

			actividades solicitadas. Se incluyen tanto las pertenecientes al centro educativo como las que no lo son
		Recursos materiales	Medios utilizados para el desempeño de las actividades. Se incluirán en esta categoría todos aquellos que sean o no específicos del ámbito de la educación física y de la expresión corporal. No se incluyen en esta categoría los recursos que requieran el uso de las tecnologías de la información y comunicación
		Recursos TIC	Conjunto de dispositivos, software, redes y servicios, empleados para para el desempeño de las actividades solicitadas en la WQ. Se refiere de forma concreta a los siguientes recursos tecnológicos utilizados: cámara de fotos o teléfono móvil, internet y el ordenador

Tabla 5. Macro categoría Clima socioafectivo: categorías, subcategorías y definiciones (categorías de análisis teóricas).

MACRO CATEGORÍA: CLIMA SOCIOAFECTIVO			
ÁMBITOS	CATEGORÍAS		DEFINICIONES
Interacción profesor-alumnado	Presentación de las actividades por el docente (I.I)		Información inicial que se le facilita al alumnado para ponerle en conocimiento lo que se va a realizar
	Conocimiento de los resultados (Feedback) del docente		Información sobre las respuestas generadas del alumnado
	Comportamiento del docente		Conductas y manera de proceder del docente durante el desarrollo de las sesiones
	Implicación del docente		Compromiso que adquiere el docente en su intervención educativa
ÁMBITOS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	DEFINICIONES
Interacción entre el alumnado	Responsabilidad individual y grupal	Consecución de objetivos	Consecución de objetivos de aprendizaje alcanzados tanto de forma individual como de forma grupal para alcanzar un objetivo común
		Desempeño de las funciones y tareas	Realización de funciones y tareas adaptadas a las capacidades personales por todos los componentes del grupo para el buen funcionamiento del equipo
		Coordinación grupal, acuerdos y ayuda mutua	Nivel de organización interna del equipo, conformidad unánime en las decisiones y apoyo mutuo entre los miembros del grupo para alcanzar los objetivos comunes
		Valoración de grupo	Reflexión de los estudiantes en torno al funcionamiento del grupo para mejorar la efectividad de las aportaciones de cada miembro para alcanzar la meta grupal
		Habilidades interpersonales	Habilidades sociales o conductas de interacción con el resto de compañeros de grupo para alcanzar los objetivos

Tabla 6. Macro categoría Aprendizajes adquiridos: categorías, subcategorías y definiciones (categorías de análisis teóricas).

MACRO CATEGORÍA: APRENDIZAJES ADQUIRIDOS		
ÁMBITOS	CATEGORÍAS	DEFINICIONES
Didáctico-pedagógico	Grado de Transferencia de aprendizajes a la vida diaria	Nivel de utilidad de los conocimientos adquiridos para acercarlos a situaciones reales de la vida del alumnado
	Aprendizajes adquiridos	Conocimientos alcanzados por el alumnado tras el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje realizado. Se incluyen aquellos conceptos, procedimientos y actitudes adquiridas como resultado de los objetivos de aprendizaje diseñados.
	Competencias adquiridas	Conocimientos alcanzados por el alumnado tras el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje realizado. Se incluyen aquellos que han sido adquiridos fruto de las competencias diseñadas en la programación
	Progresión en los aprendizajes	Avances en el nivel de conocimientos que se van adquiriendo a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje

Tabla 7. Macro categoría satisfacción de la experiencia (Categorías de análisis teóricas)

MACRO CATEGORÍA: SATISFACCIÓN DE LA EXPERIENCIA		
ÁMBITOS	CATEGORÍAS	DEFINICIONES
Nivel de satisfacción de la experiencia	Percepción general de la experiencia	Opinión y valoración de forma global del desarrollo de la experiencia realizada manifestando el nivel de agrado/desagrado de la misma
	Aspectos positivos de la experiencia	Opinión sobre los elementos favorables de la experiencia percibidos con agrado y que resultan placenteros
	Aspectos negativos de la experiencia	Opinión sobre los elementos desfavorables de la experiencia percibidos con desagrado y que no resultan placenteros.

7.3. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS DEFINITIVAS

Durante el proceso de análisis de resultados, se fue verificando la aparición de las categorías iniciales teóricas establecidas en la aplicación empírica.

De estas verificaciones, como ya se ha comentado, se tuvieron que hacer algunos reajustes, bien para evitar que se duplicara la información obtenida en las diferentes categorías, o bien porque no se registraron datos que encajasen en las categorías definidas inicialmente.

En las siguientes tablas, se expone el sistema de categorías que finalmente se ha utilizado para analizar la información recogida. Dicho sistema se ha organizado en torno a 5 Macrocategorías

1. Diseño del recurso WQ.
2. Páginas web enlazadas a los recursos de la fase del proceso de la WQ.
3. Elementos condicionantes del proceso de enseñanza-aprendizaje.
4. Implementación del recurso WQ.
5. Aprendizajes adquiridos.

Las Macrocategorías 1 y 2 están relacionadas con el objetivo de investigación nº 2, y las Macrocategorías 3, 4 y 5 con el objetivo de investigación nº 3, especialmente con los objetivos 3.1, 3.2 y 3.3.

A continuación se presentan en tablas las categorías, subcategorías y definiciones de cada una de estas Macrocategorías.

Tabla 8. Macrocategoría Diseño del recurso WQ: categorías, subcategoría y definiciones (categorías de análisis definitivas).

MACROCATEGORÍA: DISEÑO DEL RECURSO WQ			
ÁMBITOS	CATEGORÍAS	SUB-CATEGORÍAS	DEFINICIONES
General/Datos básicos	Identificación	Características generales	Datos básicos de catalogación del recurso WQ que muestran las señas de identidad globales del mismo: título, dirección (URL), nivel educativo, área, bloque de contenidos, naturaleza de contenidos y autoría, así como otros aspectos de interés docente, presencia de educación en valores, atención a la diversidad, etc.
		Características específicas	Datos básicos de catalogación del recurso educativo que muestran las señas de identidad del mismo respecto a los elementos característicos del modelo WQ: tipo de tarea, esfuerzo cognitivo solicitado, presencia y cuantificación de enlaces web; presencia, cuantificación y tipología de andamios cognitivos presentes, presencia de guía didáctica, etc.
Técnico-estético	Estética visual global	Elementos gráficos, escritura y color	Identificación de la presencia de los elementos gráficos en la WQ, tipología de la escritura y colores que informan sobre la calidad de la apariencia del recurso.
	Navegación y flujo	Claridad de navegación y fluidez	Grado de facilidad para moverse en los diferentes apartados del recurso WQ sin perderse
	Aspectos mecánicos	Funcionamiento de los enlaces web y calidad de los mismos	Grado de operatividad de las páginas web (recursos de la WQ), así como el nivel de calidad gramatical, de ortografía y apariencia de la información que contienen las mencionadas páginas.

Didáctico-pedagógico de los elementos específicos del modelo WQ	Eficacia en la introducción	Nivel de relación de la información que contiene el apartado de Introducción de la WQ con los intereses del alumnado, así como el nivel de presencia del planteamiento de un problema o pregunta para que el alumnado resuelva.
	Nivel cognoscitivo	Nivel de presencia en la información contenida en el apartado de Tarea para que el alumnado produzca una transformación de la información
	Validez del proceso	Nivel de claridad de la información que contiene el apartado del Proceso de la WQ, así como el nivel de calidad del mismo respecto a las actividades a desarrollar para la consecución del objetivo final, y la idoneidad en la variedad de roles que asumirá el alumnado dentro del grupo desde diferentes perspectivas.
	Relevancia y calidad de recursos	Idoneidad de los recursos o enlaces web expuestos para que el alumnado consiga realizar la tarea solicitada y que además contengan información significativa para ello.
	Claridad de los criterios de evaluación	Nivel de presencia de la información completa, precisa y transparente de los criterios de evaluación que se encuentran en el apartado de Evaluación de la WQ para medir los aprendizajes alcanzados por el alumnado, así como la adecuación de estos criterios a la tarea solicitada.

Didáctico-pedagógico de los elementos específicos de EC	Relación con el currículo	Presencia de vínculos en el diseño de la WQ con los elementos del primer nivel de concreción curricular: objetivos de etapa, competencias, objetivos de área, contenidos y criterios de evaluación, así como otros aspectos presentes en las intenciones educativas del currículo oficial.
	Pertinencia del título	Nivel relación y correspondencia entre el título de la WQ con las tareas y contenidos que se desarrollan en la misma
	Características de las tareas (con/sin implicación motriz)	Cuantificación y catalogación del tipo de tareas a realizar que se exponen en la WQ a partir de la identificación de si solicitan participación motriz o no. Dentro de las tareas que implican participación motriz se registra información asociada a elementos específicos del ámbito de la EC (tipo de contenidos trabajados, naturaleza de los contenidos, definición de la propuesta, tema de la propuesta, material,...), y en las tareas que no implican participación motriz se registra información del tipo de actividad solicitada atendiendo a la demanda cognitiva requerida.
	Aspectos metodológicos, organizativos	Registra información de metodología y elementos de organización espacio-temporales
	Características de la evaluación	Registra información del tipo de evaluación en función del agente responsable en realizarla, el momento, así como la naturaleza de los contenidos solicitados

Tabla 9. Macrocategoría Páginas web enlazadas a los recursos de la fase del Proceso de la WQ: categorías, subcategoría y definiciones (categorías de análisis definitivas).

MACROCATEGORÍA: PÁGINAS WEB ENLAZADAS A LOS RECURSOS DE LA FASE DEL PROCESO DE LA WQ		
ÁMBITOS	CATEGORÍAS	DEFINICIONES
Genera/Datos básicos	Identificación	Datos básicos de catalogación de la página web así como de los documentos que se puedan incluir en el apartado de Recursos de la WQ y que muestran las señas de identidad básicas como dirección URL, nombre de la web, autor/editores, temática o propósito tratado, fecha de última actualización, etc.
	Observaciones	Registro de aspectos relevantes que la página web contiene. Ventajas, problemas e inconvenientes, o cualquier otro aspecto que se pueda destacar.
Ámbito técnico -estético	Aspectos funcionales. Utilidad	Grado de idoneidad y adecuación del espacio web en relación con: la eficacia para alcanzar los objetivos perseguidos, nivel de manejabilidad del entorno sin perderse, relevancia de los conocimientos que favorece cantidad de documentación que contiene.
	Aspectos técnicos y estéticos	Calidad técnica y estética de los elementos que contiene el espacio web (audiovisual y textual), nivel comunicativo que presenta (bidireccionalidad comunicativa e integración de nuevos enlaces) así como la calidad de navegación.
Ámbito didáctico-pedagógico	Aspectos psicológicos y pedagógicos	Nivel de efectividad del espacio web en cuanto a: la capacidad de motivación, el empleo de la información que contiene para ser aprovechada como recurso didáctico, la potencialidad del enfoque aplicativo de las actividades, así como el nivel de presencia del fomento del autoaprendizaje.

Tabla 10. Macrocategoría Elementos condicionantes del proceso de enseñanza-aprendizaje: categorías, subcategoría y definiciones (categorías de análisis definitivas).

MACROCATEGORÍA: ELEMENTOS CONDICIONANTES DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE		
ÁMBITOS	CATEGORÍAS	DEFINICIONES
EL PROFESOR (Variable predictora, de presagio, predictiva)	Experiencias previas del docente en torno a la EC y las TICS	Vivencias, conocimientos y acontecimientos del pasado y presente de la vida del docente en relación con sus experiencias profesionales y formativas (inicial y continua) en torno a la EC y hacia el uso de las TICS
EL ALUMNADO (variable de predicción y contexto)	Experiencias previas en torno al contenido EC y las TICS	Vivencias, conocimientos, actitudes y acontecimientos del pasado y presente de la vida del alumnado en relación con sus experiencias formativas en torno a la EC y hacia el uso de las TICS.

Tabla 11. Macrocategoría Implementación del recurso WQ (categorías de análisis definitivas).

MACROCATEGORÍA: IMPLEMENTACIÓN DEL RECURSO WQ			
ÁMBITOS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	DEFINICIONES
Implementación del ámbito didáctico-pedagógico de los elementos específicos de la WQ	Implicación de los elementos específicos del Modelo WQ en las tareas realizadas	Motivación ante el planteamiento planteado	Nivel de efectividad que tiene el reto planteado en la WQ para que el alumnado se sienta motivado y manifieste interés en llevar a cabo las tareas a desempeñar durante el desarrollo de la WQ.
		Utilidad de los recursos	Opinión del grado de efectividad y nivel de satisfacción de los recursos de la WQ
		Distribución de roles y funciones	Opinión y nivel de satisfacción del reparto de roles y funciones dentro del grupo de trabajo
		Trabajo cooperativo en grupos	Opinión y nivel de satisfacción de realizar las tareas en grupo de forma cooperativa

		Libertad en la metodología (autonomía)	Opinión y nivel de satisfacción de realizar el trabajo por cuenta propia para llevar a cabo las tareas solicitadas
		Nivel de satisfacción de las actividades WQ	Opinión y nivel de agrado, global y específicas, de las tareas realizadas en el desarrollo de la WQ.
		Percepción del sistema de evaluación	Valoración del sistema de evaluación utilizado y que se encuentra reflejado en el apartado de Evaluación de la WQ
		Actividades lectivas y no lectivas	Opinión y nivel de satisfacción del desarrollo de las actividades en función de si se llevan a cabo en el aula dentro del horario lectivo, o bien, fuera de este en horario extraescolar.
		Uso de la TIC	Opinión y nivel de satisfacción del uso de las TICS para el desarrollo de las actividades de EC
Implementación del ámbito didáctico-pedagógico de los elementos específicos de EC	Implicación de los elementos específicos de la EC en la participación en las tareas	Nivel de implicación (motriz o cognitiva en función del tipo de actividad)	Participación consciente y comprometida en la realización de las tareas tanto a nivel cognitivo como motriz
		Esfuerzo realizado en las actividades	Percepción sobre la energía y vigor empleado en la puesta en práctica de las actividades
		Aptitud	Capacidad del alumnado para llevar a cabo de forma competente las diferentes actividades concretas desenvolviéndose de forma adecuada y mostrando capacidad y destreza en su desempeño. Para nuestro estudio la orientación de la capacidad se dirige hacia el dominio expresivo corporal y al dominio en el manejo de las TIC

	Percepción de las tareas	Dificultad: Nivel percibido y motivos	Grado percibido que impide la ejecución adecuada de las actividades y/o conseguir los objetivos solicitados e identificación de los inconvenientes encontrados para el logro de las tareas
		Intensidad de las tareas	Nivel de exigencia solicitado para la realización de las tareas
	Utilización del tiempo en el desarrollo de las tareas	Temporalización	Puesta en práctica de la secuenciación de actividades distribuidas a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje tanto en el tiempo de clase como fuera del mismo
		Tiempo de clase	Distribución del tiempo de clase para llevar a cabo las diferentes tareas
		Tiempo concedido al alumnado para la preparación de las tareas	Es el que se le otorga al alumnado para que lleve a cabo las tareas encomendadas
	Recursos utilizados	Recursos espaciales	Conjunto de instalaciones y zonas utilizadas para llevar a cabo las actividades solicitadas. Se incluyen tanto las pertenecientes al centro educativo como las que no lo son
		Recursos materiales	Medios utilizados para el desempeño de las actividades. Se incluirán en esta categoría todos aquellos que sean o no específicos del ámbito de la educación física y de la expresión corporal. No se incluyen en esta categoría los recursos que requieran el uso de las tecnologías de la información y comunicación
Clima socioafectivo	Interacciones en el aula	Interacción Profesor-alumnado	Conductas de interacción con el alumnado y actitudes hacia ellos.

		Interacción entre el alumnado	Comportamientos y conjunto de habilidades sociales manifestadas de interacción con el resto de compañeros del grupo asociadas a: las habilidades interpersonales, coordinación grupal, acuerdos y ayudas efectuadas entre los miembros, y la responsabilidad personal y grupal para desarrollar las tareas.
--	--	-------------------------------	---

Tabla 12. Macrocategoría Aprendizajes adquiridos: categorías, subcategoría y definiciones (categorías de análisis definitivas).

MACROCATEGORÍA: APRENDIZAJES ADQUIRIDOS		
ÁMBITOS	CATEGORÍAS	DEFINICIONES
Competencias y objetivos de enseñanza alcanzados	Grado de Transferencia de aprendizajes a la vida diaria	Nivel de utilidad de los conocimientos adquiridos para acercarlos a situaciones reales de la vida del alumnado
	Competencias y objetivos de enseñanza alcanzados	Conocimientos alcanzados por el alumnado tras el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje realizado. Se incluyen aquellos conceptos, procedimientos y actitudes adquiridas como resultado de los objetivos de aprendizaje diseñados. De la misma manera, se incluyen aquellos que han sido adquiridos fruto de las competencias diseñadas en la programación.

CAPÍTULO 8. LOS RESULTADOS

En este capítulo se exponen los resultados obtenidos de los diferentes instrumentos organizados atendiendo a las Macrocategorías encontradas.

El análisis empleado ha seguido dos procesos diferentes dependiendo de la procedencia de la información. Por un lado, la extraída de internet para valorar el diseño de las WQ encontradas, y por otro lado, la generada en las diferentes intervenciones educativas realizadas.

Para analizar las WQ se ha seguido un tratamiento manual a la hora de recoger los datos. Se diseñó una plantilla en un documento de Excel que incluía todos los indicadores de la rúbrica de Evaluación, que facilitó la introducción de los datos de manera organizada. Este sistema fue empleado para obtener información de las Macrocategorías “Diseño del recurso WQ” y “Páginas web enlazadas a los recursos de la fase del Proceso de la WQ”.

Para el tratamiento de los datos procedentes de los tres estudios de caso, se utilizó el programa Atlas Ti versión 7, el cual nos facilitó hacer más manejable la información. Este sistema fue empleado para el resto de Macrocategorías.

Antes de introducir en el mencionado programa los datos, se transcribió la información de algunos de los instrumentos que lo requerían, por haber sido completados por los participantes en papel, o bien, porque los datos se habían registrado en un archivo de audio. Este es el caso de los cuestionarios y diarios grupales dirigidos al alumnado de Primaria y de Secundaria, el debate final dirigido al alumnado universitario, así como las entrevistas realizadas a las docentes de Primaria y Secundaria. Sin embargo, los cuestionarios y diarios dirigidos al alumnado universitario fueron recogidos tal y como los participantes presentaron los documentos en formato Word o PDF. La información procedente de los Blogs y de los dibujos del alumnado de Primaria fue registrada, a partir de la creación de documentos PDF, y mantuvo la misma apariencia que en los documentos de origen.

Respecto a la transcripción de los documentos, ésta se realizó de forma meticulosa y se tuvo especial cuidado en plasmar de forma literal toda la información, sin omitir las faltas ortográficas que se encontraron en muchos de los cuestionarios del alumnado, ni obviar ninguna palabra pronunciada por los participantes que fue recogida de los audios.

Cabe destacar, que la información extraída de algunos de los instrumentos no fue tan extensa como se esperaba. Este es el caso del Diario grupal del alumnado de Secundaria, en el que se recogió muy poca información, apenas se registraron 13 intervenciones y algunas de ellas se salían de la temática tratada.

Por otro lado, no se obtuvo ningún dato del Diario grupal del alumnado de Primaria, ni del Blog del alumnado de Secundaria. Como ya se ha explicado, la participación en ambos instrumentos era voluntaria para ambos niveles educativos. Por lo tanto, teniendo en cuenta estas circunstancias, al menos se ha podido obtener alguna información espontánea del alumnado de ambos niveles educativos, concentrada en uno de los dos instrumentos señalados.

Además, la cantidad de información derivada del diario de la profesora de Primaria también ha sido bastante escasa. No obstante, al contar con los datos de la entrevista que se le realizó, se han podido suplir estas carencias.

En los epígrafes siguientes se exponen de forma detallada los resultados de manera ordenada atendiendo a las Macrocategorías definitivas.

Para identificar el instrumento del que procede la información registrada, así como el participante que la emite, se ha creado un sistema de codificación. Dicho sistema se refleja en la siguiente tabla en la que cual se identifican las siglas del instrumento utilizadas, el nivel educativo, el grupo de clase y el número de documento que le fue asignado en el programa informático Atlas.ti.

Hay que tener en cuenta que el grupo de clase (A o B), solo se señala en el caso de Primaria y Secundaria puesto que en ambos niveles educativos se contaron con dos grupos de clase. Además, todos los cuestionarios individuales de los estudiantes, los dibujos del alumnado de Primaria, así como los diarios individuales del alumnado universitario, son los únicos que tienen asignados el número de documento del programa informático, permitiendo así garantizar el anonimato de las personas que emitieron las respuestas.

Tabla 13. Sistema de codificación de los resultados en los estudios de caso.

INSTRUMENTO	ABREVIATURA DEL NOMBRE DEL INSTRUMENTO	NIVEL EDUCATIVO	GRUPO DE CLASE	Nº DE DOCUMENTO ASIGNADO EN ATLAS.ti
Cuestionario de evaluación cualitativa al alumnado.	CEC (Cuestionario de evaluación cualitativa)	1 (Primaria) 2 (Secundaria) 3 (Universidad)	A B	Nº del documento
Cuestionario de evaluación cualitativa conclusivo al alumnado	CEF (Cuestionario de evaluación final)	1 (Primaria) 2 (Secundaria) 3 (Universidad)	A B	Nº del documento
Análisis de documentos (dibujos) de la experiencia del alumnado	Dib (Dibujos)	1	A B	Nº del documento
Análisis de documentos del Diario (grupal en educación Primaria y Secundaria, e individual en educación Universitaria)	DAG (Diario alumnado grupal)	1	A B	
	DAI (Diario alumnado individual)	3		Nº del documento
Análisis de documentos del Blog de la WQ	BA (Blog alumnado)	1 (Primaria)		
	BA (Blog alumnado)	3 (Universidad)		
Debate final conclusivo (grupo de discusión en el que participan todo el alumnado)	Deb	3		
Diario del profesor	DP	1 (Primaria) 2 (Secundaria) 3 (Universidad)		
Entrevista	EP	1 (Primaria) 2 (Secundaria)		

8.1. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DOCUMENTAL

8.1.1. FASES EN EL PROCESO DE BÚSQUEDA SEGUIDO

Las primeras indagaciones realizadas en la red se centraron en la búsqueda de bibliotecas que alojasen la herramienta educativa objeto de estudio. Los portales educativos sugeridos por diversos autores (Adell, et al., 2008; Barba, 2010; Capellà, 2007; Giráldez, 2005; Pérez Torres, 2004; Roder, 2009; Trujillo Torres y Garzón Artacho, 2007), así como las bibliotecas de WQ que se recomendaban desde los propios portales educativos en la red y de la búsqueda a través de Google, se configuraron como los espacios web en los que llevó a cabo la búsqueda de WQ de EC.

De esta búsqueda realizada, se encontraron un total de 24 espacios web que incluían esta herramienta educativa. Se registró en primer lugar información relativa a los siguientes aspectos: dirección web, autoría, provincia o país de procedencia y comentarios generales sobre el espacio, y se asignó un número a cada uno de estos espacios del 1 al 24 para identificarlos. En la Tabla 14 pueden observarse estos datos, teniendo en cuenta que se señalan algunas celdas sombreadas en gris. Estas celdas sombreadas reflejan el motivo por el cual el portal educativo al que pertenecen quedó excluido del proceso de búsqueda de WQ de EC, y que se explica posteriormente.

Tabla 14. Datos generales de los Portales educativos con WQ encontrados en internet

Nº	DIRECCIÓN URL	AUTORIA	Provincia /PAIS	COMENTARIOS
1	http://www.wbquest.es/	Silvia Martínez Méndez	Murcia/ España	Profesora de Economía del IES Vega del Táder en Molina de Segura (Murcia)
2	http://www.xtec.cat/~jdiaz124/castella/wq/inicio.htm	Jordi Díaz Lucea	Cataluña/ España	Web específica de E.F. Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal Facultat de Ciències de l'Educació Universitat Autònoma de Barcelona
3	http://recursos.tic.educacion.es/multidisciplinar/wikididactica/index.php/Expresi%C3%B3n_corporal:_cancciones_infantiles	INTEF (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte)	España	Portal Educativo que aloja contenidos digitales

4	http://www.catedu.es/gestor_recursos/public/webquest/principal.php	C.A.T.E.D.U. Departamento de Educación, Cultura y Deporte Gobierno de Aragón	Aragón/ España	
5	http://www.edutic.ua.es/	Universidad de Alicante	España	Creada en 2004 en el seno del grupo de investigación EDUTIC (la Dra. Rosabel Roig Vila realizó el diseño pedagógico y el Dr. Santiago Mengual realizó la programación web y desplegó la infraestructura técnica necesaria)
6	http://webquestcat.net/	Comunidad Catalana de Webquest	Cataluña/ España	Asociación de profesores de Cataluña
7	http://www.aula21.net/	Fco. Muñoz de la Peña Castrillo	España	Sobre el autor: Profesor de Educación Secundaria en Badajoz. Última actualización de la web: octubre de 2013
8	http://recursos.cnice.mec.es/edfisica/alumnado/webquest/	Programa Edusport del MEC. Dirección del Proyecto: Instituto Superior de Formación y Recursos en red para el profesorado. Coordinador general: Juan de Pablos Pons y Coord. De contenidos: Santiago Romero Granados.	España	Esta web pretende desarrollar los contenidos propuestos por el MECD para el área de EF. El público al que va dirigido es: profesorado de EF, alumnado de ESO y Bachillerato y público en general.
9	http://catedu.es/catalogo/resultado.php?enase_eleg=&nivel_eleg=0&asig_eleg=0&tipo_eleg=3&uso_eleg=&trans_eleg=&cont_eleg=0&claveuno=&clavedos=&clavetres=&pagina=1&orden=5	C.A.T.E.D.U. Centro Aragonés de Tecnologías para la Educación	Aragón/ España	
10	http://a01.berritzeguneak.net/es/webquest.php	Centros de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa (BERRITZEGUNEAK)	Euskadi	Se configuran como Servicios de Apoyo de carácter zonal y/o territorial para la innovación y mejora de la educación en los niveles de enseñanza no universitaria.
11	http://nogal.mentor.mec.es/~lbag0000/html/ejemplos.html	Santiago Blanco	España	Última revisión, noviembre 2003
12	http://webquest.ub.edu/es/	Universidad de Barcelona	España	
13	http://www.juntadeandalucia.es/	Junta de Andalucía	Andalucía/ España	

	a.es/educacion/portalaverroes			
14	http://cfievalladolid.centros.educa.jcyl.es/sitio/	Centro de Formación del Profesorado e Innovación Educativa de Valladolid	Valladolid/España	
15	http://www.domingomendez.es/colegio/wq/	Domingo Méndez	Murcia/España	Docente del Colegio Jaime Balmes, Murcia
16	http://platea.pntic.mec.es/erodri1/index.htm	Grupo de trabajo Weblinex del CPR Don Benito-Villanueva	Badajoz/España	Información que se indica en la portada: Última revisión, mayo 2004
17	https://manare Webs.ull.es/materiales/webquest/	Manuel Area Moreira (Univers. La Laguna)	Canarias/España	Esta página está creada para aquellos docentes que quieran aprender a elaborar materiales didácticos en formato web destinados a que sus alumnos desarrollen proyectos de investigación sobre un tema o tópico siguiendo una metodología de aprendizaje constructivista. Esta web presenta enlaces a otros directorios de WQ, pero no hay alojada ninguna WQ
18	http://www.poarabatic.org/webquest/index.htm	Portal de Berritzegune	Vitoria/País Vasco	Espacio inexistente. Caducó el 16/06/2015 y está pendiente de renovación o supresión.
19	http://www.maestroteca.com/browse.php?cat=45	No especificado en la web		Web sin directorio de WQ, que enlaza con diversas páginas de recursos educativos de Educación Física
20	http://www.cpr2valladolid.com	Biblioteca de WebQuest		Dominio en venta. Usado como portal de publicidad.
21	http://www.galeon.com/escuela11mel/jemWeb.htm			Usado como portal de publicidad.
22	http://www.eduteka.org/	Fundación Gabriel Piedrahita Uribe (FGPU)	Cali/Colombia	Portal Educativo gratuito
23	http://www.isabelperez.com/webquest/index.htm	Isabel Pérez Torres	España	Profesora de inglés de Educación Secundaria, precursora de las WQ en España. WQ para el área de lengua inglesa
24	http://www.xtec.cat/web/recursos/recursos	Generalitat de Catalunya	España	Red telemática educativa de Catalunya, que redirige al directorio de la Comunidad catalana de Webquest http://webquestcat.net/

Tal y como puede apreciarse en la tabla anterior, los portales educativos identificados del número 17 al número 24, se tuvieron que desestimar. Los motivos por los que quedaron fuera de la muestra, asociados al número del Portal educativo asignado, se exponen a continuación:

- Inexistencia del espacio web: 18, 20 y 21.
- Derivación a otros portales y bibliotecas de WQ, sin alojar WQ en el portal identificado: 17, 19 y 24.
- Portal educativo procedente de otro país: 22.
- Presenta WQ exclusivamente de la asignatura de Lengua extranjera (inglés): 23

Por lo tanto, teniendo en cuenta lo descrito hasta ahora, los portales educativos objeto de búsqueda quedaron reducidos a 16.

Posteriormente, se identificaron en estos 16 portales aquellas WQ de EF y se contabilizaron las WQ que estaban dirigidas a otras asignaturas. En la Tabla 15 que se muestra a continuación se exponen estos datos, y a continuación se comentan.

Tabla 15. Número de WQ encontradas en internet de EF, EC y otras asignaturas

Nº	Nº WQ TOTAL	WQ otras áreas	Nº WQ- EF	Nº WQ -EC
1	37036	36131	905	13
2	94	0	94	3
3	118	90	28	2
4	501	475	26	0
5	156	139	17	1
6	693	679	14	0
7	236	227	9	0
8	8	0	8	1
9	159	154	5	0
10	50	48	2	0
11	19	17	2	0
12	62	61	2	0
13	10	10	0	0
14	2	2	0	0
15	21	21	0	0
16	51	51	0 (aunque aparece en la clasificación hecha)	0

El sistema de clasificación de estos 16 portales educativos variaba bastante de unos espacios a otros, y en algún caso se complicaba la búsqueda de las WQ de EC ya que no en todos disponían de una catalogación de las WQ. De los portales educativos que presentaban una estructura clara y precisa del número de WQ por asignaturas, se tomaron los datos, a pesar de que esta información no estaba contemplada en los objetivos del presente estudio. De estos datos se podría obtener una ligera aproximación de la proporción del número de WQ destinadas al área de EF frente a otras asignaturas. De esta manera, se hizo solamente el recuento en los portales que tenían una estructuración adecuada y sencilla de acceso a esta información.

En el portal nº 5 de EDUTIC de la Universidad de Alicante se han identificado un total de 156 WQ de las cuales 139 pertenecen a otras áreas educativas. Concretamente, las cantidades son las siguientes y se muestran entre paréntesis:

Ciencias (35), Educación Artística: (11), Geografía- Historia (12), Temas generales (74), Lengua y Literatura (5), Matemáticas (2).

Teniendo en cuenta que en este portal se contemplan 17 WQ de EF, parece que respecto al resto de las materias, las WQ de EF no se encuentran en los niveles más bajos de presencia, y solo hay 2 asignaturas que superan las WQ de EF.

El Portal de la Asociación Catalana de WQ, identificado con el nº 6, tienen 679 WQ de diferentes asignaturas, las cuales se distribuyen de la siguiente forma:

Acogida/Multiculturalidad/Diversidad (21), Ciencias (54), Ciudadanía (7), Educación Artística (36), Filosofía (5), Interdisciplinariedad/Transversales (23), Lengua inglesa (44), Lengua catalana y Literatura (78), Lengua Francesa (9), Metodología/Psicología/Pedagogía (14), Proyectos de investigación (5), Tecnología/TIC (30), Biología y Geología (17), Ciencias Sociales (75), Conocimiento del Medio natural, social y cultural (103), Descubriendo el entorno- Educación Infantil (9), Física y Química (11), Literatura Universal (9), Lengua Castellana y Literatura (28), Lengua Italiana (3), Matemáticas/Economía (38), Música (29), Religión (5) y tutoría (21).

Al comparar el nivel de presencia del número de WQ de EF en relación al resto de materias, se puede observar que las 14 WQ de EF se encuentran en posiciones bastante bajas junto a otras materias como Biología y Geología, Física y Química, o Metodología/Psicología/Pedagogía. Las materias con mayor representación se asocian a la materia de Ciencias Sociales y

Conocimiento del Medio y Lengua catalana y Literatura. De entre las que tienen una mínima representación son Religión, Filosofía y Ciudadanía.

Respecto a la biblioteca de WQ de Domingo Méndez a la que se le ha asignado el número 15, la totalidad de WQ se vinculan a otras asignaturas sin incluir ninguna WQ de EF. Las materias que contempla y el número de WQ de las mismas son las siguientes:

Ciencias (10), Lengua castellana y Literatura (5), otras materias (6). Por lo que teniendo en cuenta estos datos, se trata de un portal que recoge un número reducido de WQ en el que se excluyen bastantes materias.

Las WQ que se exponen en el portal educativo número 16, perteneciente al grupo de Grupo de trabajo Weblinex del CPR Don Benito-Villanueva, a pesar de que en su clasificación contempla la presencia de WQ de EF, no se encontró ninguna WQ de EF. El resto de WQ atendiendo a las asignaturas fueron los siguientes: Astronomía (2), Ciencias Naturales/Biología (9), Ciencias Sociales/Historia (8), Cultura clásica (3), Física y Química (3), Filosofía (1), Francés (1), Inglés (3), Matemáticas (3), Música (2), Lengua y Literatura (4), Tutoría (3), Para iniciarse con las WQ (1), Tecnología (1), Informática (1), Educación Plástica y Visual (1) y Sin clasificar (1).

Al considerar esta información, se puede ver también que el número de WQ es reducido al compararlo con otros portales, pero sin embargo, sí presenta una gran variedad de materias, a pesar de no incluir WQ de EF.

Por lo tanto, teniendo en cuenta la información expuesta hasta ahora, se puede advertir una gran variedad en cuanto a la cantidad de WQ alojadas en los portales señalados. Además, la presencia de WQ de EF varía de unos espacios a otros. No obstante, no se puede llegar a ninguna afirmación precisa al respecto, debido a que, como ya se ha comentado anteriormente, solo se han analizado aquellos portales que tenían una clara y sencilla catalogación de las WQ.

Por otro lado, y al centrarnos en la información relativa a las WQ de EF, en la Tabla 16 que se muestra a continuación, se pueden observar las diferencias existentes entre los contenidos de este área que se trabajan en las WQ.

Tal y como se puede apreciar en dicha tabla, aparentemente las WQ de EC tampoco se encuentran en las posiciones más bajas. No obstante, al profundizar en los diferentes portales que las alojan, se comprobaron ciertos datos que impedían incluir a la mayoría en la muestra

de análisis, al no cumplir algunos los criterios de selección que se determinaron en la selección de estas WQ.

Cabe destacar, que en este epígrafe se está describiendo el proceso seguido de búsqueda, a partir de los datos que se fueron encontrando. Por lo tanto, se exponen las diferentes fases por las que atravesó la aplicación de la técnica de investigación documental utilizada.

Retomando la presencia de los contenidos de EF en las WQ, los asociados Actividades Deportivas, Salud y Condición Física, y Juegos en sus diferentes variantes (populares, alternativos, etc.), son los que aparecen en mayor medida presentes, mientras que los bloque de contenidos de Habilidades Motrices Básicas y Cuerpo, imagen y percepción, se encuentran en cantidades bastante inferiores. Ante este último aspecto, hay que tener en cuenta que estos contenidos pertenecen al nivel educativo de Primaria, y así se contempla en las WQ. Pero por otro lado, también hay que tener presente que la mitad de los Portales Educativos analizados no todos presentan una clasificación por niveles educativos.

Desde otro punto de vista, llama la atención la presencia marcada de WQ que plantean el trabajo de contenidos de EF junto a otras temáticas de carácter transversal, interdisciplinar y EF en general asociada a temas como el uso de las tecnologías, orientación profesional o educación en valores, entre otros.

Tabla 17. Número de WQ de EC encontradas en internet distribuidas por bloques de contenidos.

	Nº WQ TOTAL	Nº WQ EF	Nº WQ EC	NIVELES EDUCATIVOS	EC	Deportes	Salud	Juegos (juegos alternativos, populares..)	Habilid. Motrices Básicas	Cuerpo, imagen y percepción	Interdisciplinariedad (Valores, reciclaje, EF general)	Actividades en la naturaleza
1	37036	629	13	Infantil	4						71	
				Primaria	5	86	40	40	5	5	10	4
				Secundaria	3	73	45	13			26	9
				Bachillerato	1	129	35	3			20	2
2	94	94	3	Primaria	1		9	28	1	5		
				Secundaria	2		11	26	1		4	3
				Bachillerato				1				3
3	120	28	2		2	8	8	7	1			2
4	501	26	0	Primaria		7	3	5	2	1		2
				Secundaria			1					5
5	156	17	1	Primaria	1	7		2		1	3	
				Secundaria			1					
				Universidad		2						
6	693	14	0			3	3	3	1		2	2
7	236	9	0			7	1	1				
8	8	8	1	Secundaria							1	
				Secundaria y Bachillerato	1	1	2				2	1
9	159	5	0	Primaria		2	1					
				Secundaria		2						
10	50	2	0				1					1
11	21	2	0			1					1	
12	62	1	0			1						
	39134	836	20		20	328	161	129	11	12	140	34

De las 20 WQ de EC, solo dos cumplían los requisitos establecidos para formar parte de la muestra. Hay que tener en cuenta, que una de las WQ se repetía en dos portales educativos diferentes, por lo que la muestra inicial quedó reducida a 19 WQ de EC. En la Tabla 18 se expone la identificación y localización de cada una de las WQ de EC y podrá observarse la repetición de una de las WQ cuya celda aparece sombreada en gris. Por otro lado, en la quinta y última columna de la tabla se señala el motivo por el que quedaron excluidas la mayor parte de las WQ de la muestra inicial.

Tabla 18. WQ de EC encontradas en internet

Portal educativo (dirección URL del portal)	Título de la WQ de EC	URL de la WQ de EC	Nivel educativo	Exclusión
Nº 1 WEBQUEST.ES (http://www.webquest.es/)	Al ritmo del hayno nuevo mi cuerpo	http://webquest.es/wq/educacion-infantil/al-ritmo-del-hayno-nuevo-mi-cuerpo	E. infantil	1
	Movemos nuestro cuerpo a ritmo del tondero	http://webquest.es/wq/educacion-infantil/movemos-nuestro-cuerpo-al-ritmo-del-tondero	E. infantil	1
	Danzas folclóricas de nuestro país	http://webquest.es/wq/educacion-infantil/danzas-folcloricas-de-nuestro-pais	E. infantil	1
	La expresión corporal en educación física	http://webquest.es/wq/educacion-infantil/la-expresion-corporal-en-educacion-fisica	E. infantil	1
	Moreno	http://webquest.es/wq/educacion-primaria/moreno	E. Primaria	3
	El circo de la fantasía	http://webquest.es/wq/educacion-primaria/el-circo-de-la-fantasia	E. Primaria	3
	Les danses i cançons populars catalanes	http://webquest.es/webquest/les-danses-i-cancons-populars-catalanes	E. Primaria	3
	La expresión corporal	http://webquest.es/wq/la-expresion-corporal	E. Primaria	3
	Festival de danza	http://webquest.es/wq/festival-de-danza	E. Primaria	3
	Sevillanas	http://webquest.es/wq/educacion-secundaria-obligatoria-eso/sevillanas	E. Secundaria	3
	Las danza medievales	http://webquest.es/wq/educacion-secundaria-obligatoria-eso/las-danzas-medievales	E. Secundaria	3
	Siente las emociones	http://webquest.es/wq/educacion-secundaria-obligatoria-eso/siente-las-emociones	E. Secundaria	3
	Práctica de danzas	http://www.webquest.es/wq/practica-de-danzas	Bachillerato	3
Nº 2 CATÁLOGO DE WEBQUEST Y CAZAS DEL TESORO DE EF (http://www.xtec.cat/~jdiaz124/castella/wq/inicio.htm)	Canta y juega con Mushu	http://www.phpwebquest.org/wq2/webquest/soporte_horizantal_w.php?id_actividad=2727&id_pagina=1	E. Primaria	2 y 3
	Crea tu coreografía	http://www.isabelperez.com/moodle2/ronda/cursoronda/coreografia.htm	E. Secundaria	3
	Balls de saló	http://www.xtec.cat/~jdiaz124/wq-ct/catalog/catalogo.htm#s1	E. Secundaria	3

Nº 3 INTEF http://recursostic.educacion.es/multidisciplinar/wikididactica/index.php/Expresi%C3%B3n_corporal:_canciones_infantiles	Cancionero infantil	http://recursostic.educacion.es/multidisciplinar/wikididactica/index.php/Expresi%C3%B3n_corporal:_canciones_infantiles#Cancionero_infantil	E. Primaria	No existe
	Canta y juega con Mushu	http://recursostic.educacion.es/multidisciplinar/wikididactica/index.php/Expresi%C3%B3n_corporal:_canciones_infantiles#Canta_y_juega_con_Mushu	E. Primaria	2 y 3
Nº 5. EDUTIC (http://www.edutic.ua.es/)	Nos expresamos	http://www.edutic.ua.es/	E. Primaria	
Nº 8 CNICE-MEC	¡Exprésate Corazón!	http://recursos.cnice.mec.es/edfisica/alumnado/webquest/	E.S.O. y Bachillerato	
Criterios de inclusión en la muestra de estudio: 1 Que estén dirigidas al alumnado de Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Universitaria. 2 Que aborden contenidos de EC. 3 Que estén avaladas por alguna organización o institución que garanticen su calidad educativa, es decir, que estén diseñadas en base a los planteamientos teóricos que sustentan este recurso educativo (cumplimiento de los principios fundamentales del recurso). 4 Que tengan conexión con el ámbito curricular español.				

Una vez que se dio paso al análisis de todas las WQ de EC localizadas, se encontró que la mayor parte de las WQ del Portal Nº 1 “Webquest.es” no estaban diseñadas de forma acorde al modelo WQ. Se detectaron muchos fallos relativos a la distribución de los roles en el grupo, ya que en muchas no se mostraba ninguna asignación de tareas. Esta circunstancia queda manifestada en la Figura siguiente, la cual refleja el apartado del Proceso de la WQ que lleva por título “Moreno”.

Datos de la Webquest	Introducción	Tarea	Proceso	Recursos	Evaluación	Conclusión	Créditos
1. comenzar con el paso basico 2. continuar con el salto y tener una vision periferica de mi espacio 3. realizar el desplazamiento							

Figura 61. Apartado del Proceso de la WQ “Moreno” incluida en el Portal Webquest.es.

Por lo tanto, estas WQ no cumplen uno de los requisitos fundamentales del modelo WQ. Además, no se encontró información alguna respecto a que las WQ incluidas en este Portal

educativo se revisasen antes de su publicación. Este aspecto, parece lógico por otro lado, debido al número tan elevado de WQ en general que están alojadas. Se deduce que el alto número de WQ es debido a que en el propio Portal se cuenta con un generador de WQ al que se puede acceder bajo una inscripción previa, por lo que cualquier persona que se inscriba, puede incorporar su WQ diseñada.

Es necesario señalar que inicialmente se tuvo en cuenta este directorio de WQ al estar recomendado por otros portales educativos como enlaces de interés para la creación y alojamiento de esta herramienta educativa. Por lo tanto, hasta que no se llevó a cabo un análisis más detenido de las WQ, no se pudo desestimar este espacio web.

Fruto de este análisis, y teniendo en cuenta la determinación de no incluir las WQ de este Portal educativo, los valores relativos a las WQ de EF se reducen enormemente puesto que las WQ del Portal “Webques.es” eran muchas y aumentaban de manera exagerada estos datos, tanto para las WQ de EC como las WQ de EF.

Junto a los argumentos expuestos, en las WQ de este Portal educativo, las WQ destinadas a alumnado de Infantil, tampoco podían ser evaluadas debido a que el nivel educativo mencionado no estaba contemplado en los criterios de selección de la muestra.

Por otro lado, y en lo que respecta a las WQ de EC alojadas en el portal educativo nº 2 de Jordi Díaz Lucea, tampoco tenían cabida en la muestra objeto de investigación debido a que en la página de presentación de este portal, el autor no asegura el nivel de calidad de los recursos WQ, por lo tanto, no se recopilaron estas tres WQ de este Portal educativo.

No obstante, se realizó una revisión a través de la que se detectó en una de las WQ, en concreto, la que lleva por título “Crea tu coreografía”, que presentaba carencias en torno a ciertos aspectos del diseño. El apartado dirigido a la Evaluación, daba la sensación de que la WQ estaba incompleta pues parecía una plantilla de esta herramienta muy poco especificada e inacabada. En la siguiente Figura se puede observar este aspecto.

El presente es un documento de trabajo y no debe ser utilizado como base para la toma de decisiones.

	Incompleto 1	Medio 2	Bien 3	Excelente 4	Nota
Objetivo o producto final. (ej. redacción, presentación visual, organización, trabajo en equipo, etc.)	Descripción de las características del producto final que reflejan un desarrollo incompleto de la tarea.	Descripción de las características del producto final que reflejan un desarrollo adecuado de la tarea.	Descripción de las características del producto final que reflejan dominio de la tarea.	Descripción de las características del producto final que reflejan un elevado dominio de la tarea.	
Objetivo o producto final. (ej. redacción, presentación visual, organización, trabajo en equipo, etc.)	Descripción de las características del producto final que reflejan un desarrollo incompleto de la tarea.	Descripción de las características del producto final que reflejan un desarrollo adecuado de la tarea.	Descripción de las características del producto final que reflejan dominio de la tarea.	Descripción de las características del producto final que reflejan un elevado dominio de la tarea.	
Objetivo o producto final. (ej. redacción, presentación visual, organización, trabajo en equipo, etc.)	Descripción de las características del producto final que reflejan un desarrollo incompleto de la tarea.	Descripción de las características del producto final que reflejan un desarrollo adecuado de la tarea.	Descripción de las características del producto final que reflejan dominio de la tarea.	Descripción de las características del producto final que reflejan un elevado dominio de la tarea.	

Figura 62. Apartado del Proceso de la WQ “Crea tu coreografía”.

Además, la WQ señalada, tampoco define de manera específica la asignación de funciones de los miembros del grupo para llevar la tarea a cabo, por lo que tampoco cumpliría por ese lado los requisitos de acceso a la muestra de análisis.

La WQ “Canta y Juega con Mushu”, como ya se ha comentado queda recogida en dos Directorios de WQ. El directorio de Jordi Díaz Lucea y el del INTEF. Al analizar esta WQ como parte del segundo de los portales señalados, también se puede advertir que los requisitos mínimos para formar parte del estudio, no se cumplen. Desde esta WQ se proponen tareas alejadas de los principios del modelo WQ en cuanto a que se realice una transformación de la información presentada. En este caso concreto se solicita al alumnado aprender una serie de canciones. Además, tampoco se plantea un trabajo cooperativo a través de la asignación de tareas y roles. Y por otro lado, la tarea propuesta en la WQ tampoco muestra una relación clara con los contenidos de EC, ya que de manera explícita no se hace alusión a ningún aspecto motriz y la atención se dirige exclusivamente a tener que cantar. Por lo tanto, teniendo en cuenta todas las cuestiones señaladas, tampoco pudo incluirse esta WQ para su análisis posterior. En la Figura 63 se deja constancia de estos aspectos relativos al apartado de la WQ de la Tarea y del Proceso.

Canta y Juega con Mushu

introducción	tareas	proceso	evaluación	conclusiones
--------------	--------	---------	------------	--------------

TAREAS

Antes de comenzar, dividiros en grupos de tres, así el trabajo será más fácil.

Cada grupo deberá elegir una canción de las que se proponen. Cuando hayáis decidido cual queréis, debéis comunicárselo al maestro o a la maestra de Educación Física, para no coincidir con los demás grupos.

Las canciones que vais a aprender, las pondremos en práctica al final de las sesiones de Educación Física (antes de aseo). ¡Así descansaremos y al mismo tiempo nos divertiremos mucho!

Canciones:

1. Estando el Señor Don Gato
2. Ahora que vamos despacio...
3. ¿Dónde están las llaves?

Canta y Juega con Mushu

introducción	tareas	proceso	evaluación	conclusiones
--------------	--------	---------	------------	--------------

PROCESO

Veo que ya habéis elegido una canción... ¡Muy bien!

Lo que tenéis que hacer ahora es buscar esa canción en la página web que aparece más abajo. En esta dirección encontraréis la letra y el ritmo de la Canción Popular elegida.

Cuando la encontréis, escribidéis la letra en una cartulina, y os aprenderéis la canción. Cuando todos los grupos hayan terminado, decoraremos el gimnasio con todas las canciones y nos las aprenderemos al final de las sesiones de Educación Física.

¡Vamos... y a por las canciones!

Canciones Populares

Webquest elaborada por Carlos Sánchez Fernández con el apoyo de la Red de Recursos Educativos de España

Figura 63. Apartado de Tarea y Proceso de la WQ “Canta y Juega con Mushu”.

Respecto a la WQ denominada “Cancionero Infantil”, a pesar de que el enlace a la misma queda expuesto en el directorio de WQ, cuando se accede a la página web no se encuentra ningún recurso asociado a la WQ. En consecuencia, esta WQ de EC también quedó excluida de la muestra.

Por lo tanto, y al considerar la información presentada hasta ahora en el presente epígrafe, las WQ objeto de análisis para esta investigación, se redujeron a dos WQ de EC, tal y como ha quedado manifiesto. Por otro lado, los contenidos trabajados, tal y como ya se anunció anteriormente también se aminoraron debido a la desestimación de datos del Portal educativo nº 1. En consecuencia, los resultados definitivos respecto al nivel de presencia de los diferentes bloques de contenidos de EF en las WQ al excluir el Portal “Webques.es” se exponen a continuación ordenados de mayor a menor nivel de representación:

- **Juegos (juegos alternativos, populares...):** 73 WQ.
- **Deportes:** 41 WQ.

- **Salud:** 41 WQ.
- **Actividades en la naturaleza:** 19 WQ.
- **Interdisciplinariedad (Valores, reciclaje, EF general):** 13 WQ.
- **Cuerpo, imagen y percepción:** 7 WQ.
- **EC:** 6 WQ.
- **Habilidades motrices básicas:** 6 WQ.

Teniendo en cuenta esta información, se puede observar que las WQ de EC se encuentran entre los niveles más bajos de presencia junto al bloque de contenidos de Habilidades motrices básicas. Los bloques de contenidos asociados a Juegos son los más numerosos en las WQ, y los de Deportes y Salud, también tienen una presencia significativa.

En definitiva, el proceso de búsqueda seguido ha puesto de manifiesto, que el número total de WQ de EC que cumplen los criterios de selección que fueron determinados, se reducen a dos WQ. Estas WQ en cuestión son:

- La WQ que lleva por título **“Nos expresamos”** del Portal Educativo de Edutic de la Universidad de Alicante dirigida a alumnado de Educación Primaria.
- La WQ **¡Exprésate Corazón!** del Programa Edusport del MEC del Portal Educativo CNICE dirigida al alumnado de E.S.O. y Bachillerato.

8.1.2. SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS DEL ANÁLISIS DOCUMENTAL

Al realizar un análisis de la presencia de WQ de EC, los datos encontrados al respecto, revelan una clara desventaja de la apropiación de estos recursos educativos para el bloque de contenidos de EC. De esta manera, se ha observado una proporción muy inferior de WQ de EC en relación a otros bloques de contenidos de EF.

De esta circunstancia se puede deducir que el interés mostrado por el profesorado en el diseño de esta herramienta educativa es mayor en otros bloques de contenidos que en los vinculados a la EC.

Las WQ de EC de la muestra inicial identificada, que contaba con un total de 19 WQ, se ha quedado reducida a solo 2 WQ debido a que eran las que cumplían los requisitos mínimos que se habían determinado para formar parte de la muestra definitiva. Estas dos WQ son las que se

han analizado y de ello se deja constancia en los epígrafes posteriores del presente informe, y en concreto son las siguientes:

- **“Nos expresamos”**, del Portal Educativo de Edutic de la Universidad de Alicante.
- **¡Exprésate Corazón!**, del Programa Edusport del MEC del Portal Educativo CNICE.

Por otro lado, también se intuye que el número de WQ de EF está en los niveles más bajos al compararlo con otras asignaturas. No obstante, no se puede realizar una afirmación con total seguridad, puesto que como ya ha quedado manifiesto, por las características de algunos de los Portales educativos en los que se ha indagado, no se ha recogido la información relativa a la distribución de WQ por asignaturas puesto que suponía un proceso complejo que se alejaba además de los propósitos de la presente investigación.

8.2. MACROCATEGORÍA: DISEÑO DEL RECURSO WEBQUEST

La información obtenida a partir de la aplicación del instrumento de análisis a las dos WQ seleccionadas queda reflejada en las siguientes tablas. Tras la exposición de los datos, estos son comentados e interpretados, teniendo en cuenta que la WQ cuyo título es “Exprésate Corazón” será identificada como WQ1 y la otra WQ, “Nos Expresamos”, se identificará como WQ2. Además, las tablas que se presentan mostrando los datos extraídos en la primera columna siempre se incluirán los datos de la WQ1, y en la segunda los de la WQ2, tal y como se puede observar en la siguiente tabla.

8.2.1. ANÁLISIS DE LA CATEGORÍA IDENTIFICACIÓN DEL ÁMBITO DE ANÁLISIS DE LOS DATOS BÁSICOS/ÁMBITO GENERAL

SUBCATEGORÍA: CARACTERÍSTICAS GENERALES

Tabla 19. Características generales de la WQ1 y WQ2

Ítems	CARACTERÍSTICAS GENERALES		
1	Título de la WQ	¡Exprésate Corazón! - WQ1	Nos expresamos – WQ2
2	Dirección (URL)	http://recursos.cnice.mec.es/edf_isica/alumnado/Webquest/02/introduccion.php	http://www.edutic.ua.es/visualiza_wq/descripcion.asp?id=315
3	Nivel educativo	Secundaria obligatoria Bachillerato	Primaria
4	Área	EF	EF
5	Bloque de contenidos	EC	EC
6	Naturaleza de los contenidos (Conceptual, procedimental, actitudinal)	P-A	EC-P-A

7	Autoría	Grupo de trabajo Institución	Institución
8	Identificación de la autoría (nombre)	Grupo de trabajo. Ministerio de Educación 2010	Elena Terrón Iniesta
9	¿La WQ está validada?	Sí	Sí
10	Autoría de la validación	Grupo de trabajo Institución	Institución
11	Identificación de la autoría de validación (nombre)	Grupo de trabajo. Ministerio de Educación 2010	Educat. Universidad de Alicante
12	Presencia de trabajo interdisciplinar	No	Sí
13	Presencia de Educación en Valores	Sí	Sí
14	Presencia de atención a la diversidad	No	No
15	Presencia de coeducación	No	Sí
16	Breve descripción:	La WQ está estructurada en 7 apartados: introducción, tarea, proceso, evaluación, conclusión, recursos y guía didáctica. Se propone enviar un mensaje que exprese un sentimiento por	La WQ está estructurada en 8 apartados: Descripción, introducción, tarea, proceso, evaluación, conclusión, orientaciones y archivos. Se proponen varias tareas

		medio de un sketch. Para ello, se deberá seleccionar una frase que contiene un sentimiento y posteriormente elaborar el sketch, grabarlo y enviarlo	independientes unas de otras: expresar estados de ánimo identificando las sensaciones percibidas, elaboración de un póster de temática asociada al mundo del espectáculo al que se realiza una sencilla catalogación, creación de bailes y responder a un cuestionario
--	--	---	--

Como se puede observar en la tabla 9.2, y tal y como se había decidido en los criterios de selección de la muestra, ambas WQ se encuentran alojadas en la Web de una Institución y las dos son de carácter educativo y público, de igual forma, trabajan contenidos del área de EF a través del bloque de contenidos de EC.

Los niveles educativos están dirigidos, en el caso de la WQ 1 a estudiantes de E.S.O. y Bachillerato, y en el caso de la WQ 2 a estudiantes de Educación Primaria, además se debe señalar que en ésta última se especifica, en el apartado de orientaciones, que concretamente es para alumnado del Tercer Ciclo de Primaria.

La naturaleza de los contenidos trabajada en las dos WQ es de carácter procedimental y actitudinal, mientras que solo en la WQ 2 se trabajan contenidos conceptuales

En cuanto a la validación, la WQ 1 está avalada por el propio grupo de trabajo del MEC que la ha diseñado, aunque no consta en ningún apartado de esta Web, mientras que en la WQ 2 en el apartado inicial que da acceso a todas las WQ disponibles, se ofrece la posibilidad de diseñar una y enviarla para que sea publicada, siempre y cuando supere los criterios de calidad elaborados por los expertos de la Web.

Respecto a los indicadores relacionados con la presencia de determinados aspectos, en ambas WQ se consideran la Educación en Valores, en ninguna de ellas se observa que se atiende a la diversidad. En la WQ 1 no hay presencia de trabajo interdisciplinar ni coeducación, y por el contrario en la WQ 2 se reflejan la presencia de ambos datos.

En la breve descripción realizada, por un lado se identifica la estructura de las WQ, y sobre ésta es necesario explicar que la WQ 1 cuenta con un apartado menos que la WQ 2, este apartado es el de “descripción”, en el cual se señala el autor o autores de la WQ, el área de conocimiento con el que se relaciona, el nivel educativo y una breve descripción de la WQ muy superficial. El resto de los apartados son los mismos, con la particularidad de que no coinciden los nombres en algunos de ellos, de tal forma que el de “recursos” de la WQ 1 se corresponde con el de “archivos” de la WQ 2, y el de “guía didáctica” de la WQ 1 se corresponde con el de “orientaciones” de la WQ 2.

SUBCATEGORÍA: CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS

Tabla 20. Características específicas de la WQ1 y WQ2

	CARATERÍSTICAS ESPECÍFICAS		
	Tarea	WQ1	WQ2
Ítem 17	Tipo de tarea	Producción creativa	Autoconocimiento Producción creativa Compilación Producción creativa
Ítem 18	Esfuerzo cognitivo que requiere	CONTROL PSICOMOTRIZ BUSCAR / VALORAR INFORMACIÓN PENSAMIENTO DIVERGENTE / IMAGINACIÓN PLANIFICAR / ORGANIZAR / EVALUAR EXPLORACIÓN / EXPERIMENTACIÓN EXPRESIÓN (verbal, escrita, gráfica...) / CREAR	CONTROL PSICOMOTRIZ COMPRENSIÓN / INTERPRETACIÓN BUSCAR / VALORAR INFORMACIÓN PENSAMIENTO DIVERGENTE / IMAGINACIÓN PLANIFICAR / ORGANIZAR / EVALUAR EXPLORACIÓN / EXPERIMENTACIÓN EXPRESIÓN (verbal, escrita, gráfica...) / CREAR
PROCESO			
Ítem 19	Nº de enlaces	16	4

Ítem 20	Tipo de enlaces	URL	Doc.
Ítem 21	Facilitación de andamios cognitivos	Sí	Sí
Ítem 22	Nº de andamios	6	4
Ítem 23	Tipo de andamios cognitivos	De producción y transformación	De recepción
Ítem 24	Formato del andamio cognitivo	Audiovisual y Textual	Textual
Ítem 25	Vinculación del proceso y el producto con situaciones transferibles a la vida real (autenticidad)	4	4
CONCLUSIÓN			
Ítem 26	Presencia del apartado de conclusión	4	4
GUÍA DIDÁCTICA			
Ítem 27	Presencia de Guía didáctica	4	4
Ítem 28	Explicitación de créditos y referencias	0	0

Los tipos de tareas, atendiendo a la clasificación propuesta por Bernie Dodge, que se distinguen son:

- En la WQ 1, puesto que las subtarefas propuestas están interconectadas para la resolución del problema, se observa solamente la tarea denominada como producción creativa. Estas cuestiones pueden apreciarse en la Figura 64.

- En la WQ 2, al proponerse tareas que no dependen unas de otras para conseguir el propósito final, y al ser diferentes entre ellas se identifican 4 que se corresponden con cada una de ellas: de autoconocimiento, de producción creativa, de compilación y de producción creativa. Todos estos aspectos pueden apreciarse en la Figura 65.

El esfuerzo cognitivo requerido en cada WQ es similar en cuanto al tipo de actividades cognitivas solicitadas, pero en la WQ1 el nivel de participación de las mismas es bastante superior independientemente de que el alumnado receptor pertenezca a un nivel educativo superior. La principal diferencia reside en que mientras que en la WQ1 hay que utilizar muchas fuentes de información para crear el producto final, en la WQ2 la información de los enlaces no es necesaria para realizar las diferentes tareas.

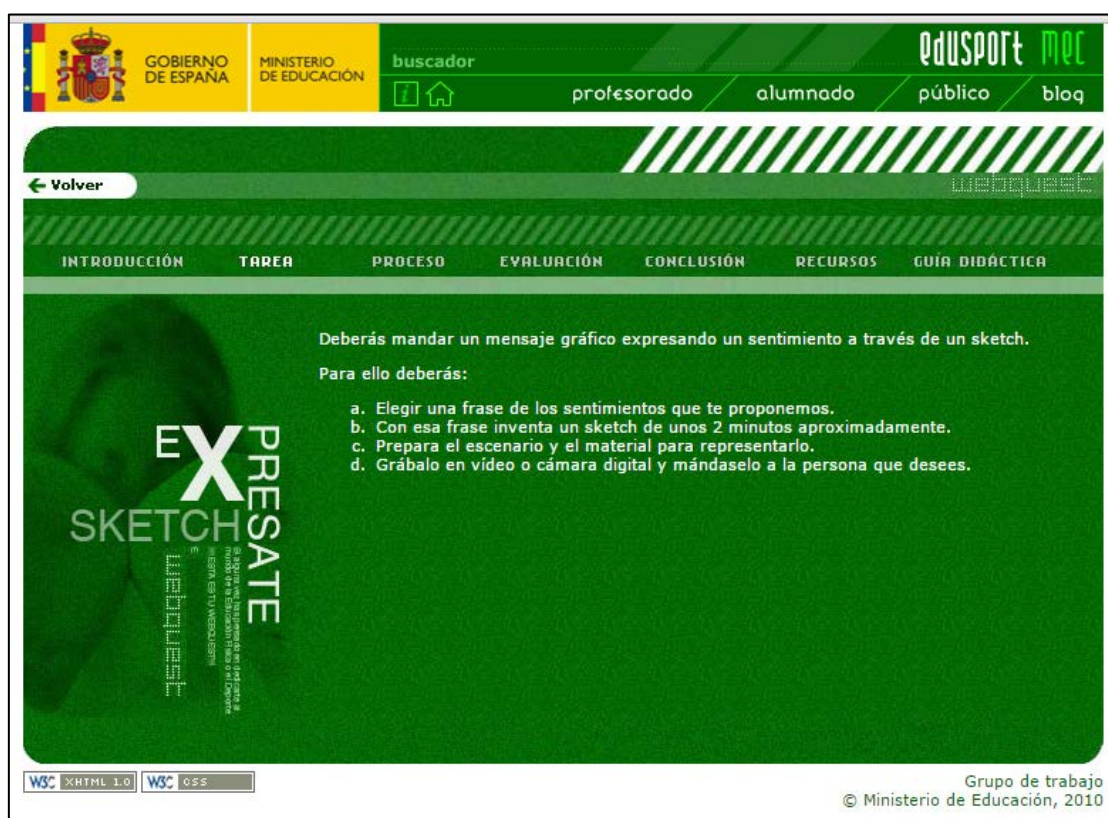


Figura 64. Apartado de Tarea de la WQ1 "¡Exprésate corazón!".

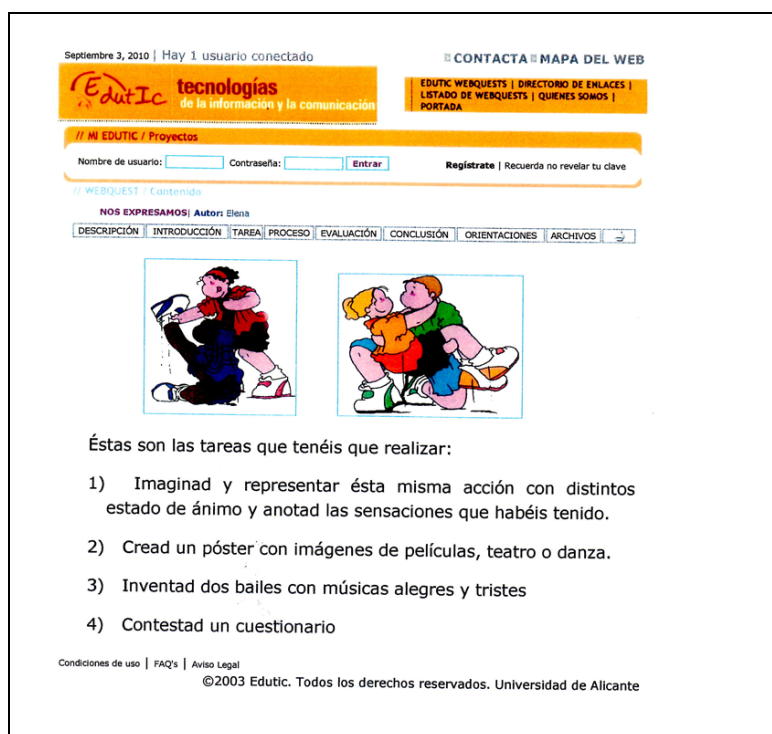


Figura 65. Apartado de Tarea de la WQ2 "Nos expresamos".

Dentro del apartado del proceso, y en relación a los datos solicitados de los recursos se puede ver que:


- El número de enlaces de la WQ 1 (16), es bastante superior al de la WQ 2 (3). Este aspecto tiene sentido si se tiene en cuenta que las edades de los destinatarios difieren, de tal forma que se ofrece un mayor número de recursos en las etapas educativas superiores.
- El tipo de enlace propuesto en la WQ 1 da acceso a otras páginas Web, pudiéndose identificar la dirección de las mismas al activarlas, mientras que la WQ 2 los enlaces encontrados son documentos que no están incluidos en ninguna Web y que se han elaborado de forma específica para la configuración de la WQ y se han colgado en la Red.

De la información obtenida en este apartado del proceso se puede interpretar que, teniendo en cuenta que la dificultad de la tarea principal es mayor cuantos más recursos se propongan, parece coherente pensar que este aspecto ha sido tenido en cuenta en ambas WQ. Por otro lado, la WQ 1, parece concordar más con los planteamientos teóricos de las WQ debido a que utiliza páginas Web en los recursos, y de esta forma se da la posibilidad al alumnado de ponerse en contacto con materiales reales.

En cuanto a los andamios cognitivos en la WQ 1 se detectan los siguientes:

De producción: con el objeto de ayudar al alumno a crear el producto (una coreografía que exprese un sentimiento) con la visualización de ideas de otras coreografías y montajes. Este es el caso del enlace al video de sombras chinescas propuesto.

De producción: con igual objetivo que el anterior, a través de los recursos que explican los movimientos utilizados en distintos tipos de bailes. En la siguiente Figura se expone uno de los ejemplos que se proponen.



□ □ ■ ■

Actividades Práctica 1ª
Me divierto realizando una coreografía.

REALIZAR CALENTAMIENTO GENERAL Y ESPECÍFICO PROPUESTO EN EL APARTADO "ANTES DE LA ACCIÓN".

Practicar algunos movimientos de forma rítmica para integrarlos en una coreografía. Adaptarlos a la música seleccionada.


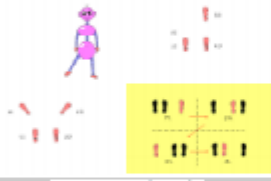




	<p>Realizamos movimientos con los brazos al ritmo de la música:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Giro de bíceps. • Abre-puertas. • Arriba-abajo. • Cruces. • Marcha.
	<p>Realizamos movimientos al ritmo de la música:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Paso lateral. • Jumping. • Cabriola. • Pasos de mambo. • Pasos en uve. • Grapevine (cruzado).
	<p>Realizamos, sin soltarnos y de forma coordinada, movimientos como sentarse, saltar, desplazarse, etc.</p>
	<p>Cambiamos de pareja sin perder el ritmo.</p>
	<p>Montamos una coreografía con los movimientos practicados, de forma individual, por parejas o en grupo.</p>
	<p>Representamos algunas coreografías de películas (New York, Westside-Story, Grease, ...).</p>
<p>REALIZAR PARTE FINAL PROPUESTA EN EL APARTADO "ANTES DE LA ACCIÓN".</p>	

Figura 66. Ejemplo de uno de los recursos de la WQ1 "Exprésate corazón".

De transformación. Con la intención de ayudar a transformar la información del sentimiento que se quiere transmitir a partir de una historia. En este caso se propone un enlace a un recurso que ayuda a escribir la historia.

En cuanto a los andamios cognitivos de la WQ2, se observa la presencia de andamios de recepción, ya que ayudan para aprender o retener la información. Todos los recursos son de este tipo. En la siguiente figura se puede ver un ejemplo.

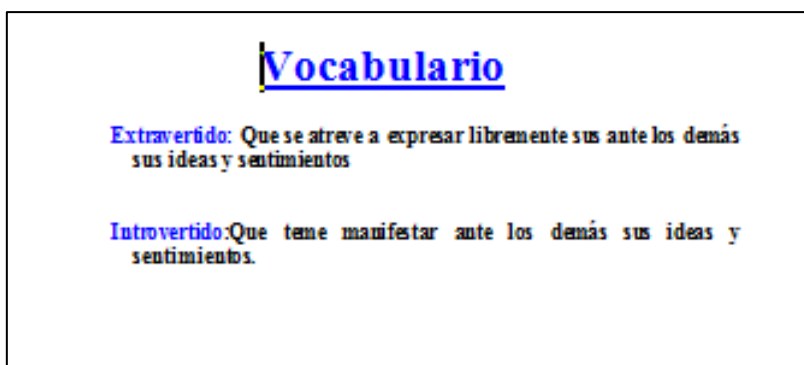


Figura 67. Ejemplo de uno de los recursos de la WQ2 "Nos expresamos".

La valoración de los siguientes 3 indicadores, del 25 al 27, se realiza a través de la matriz de valoración. Los resultados obtenidos alcanzan para las dos WQ las máximas puntuaciones, y por lo tanto, desde el punto de vista cualitativo los niveles más altos de calidad posible. De acuerdo a estos aspectos, podemos afirmar que:

- El proceso y el producto solicitados en ambas WQ posibilita transferencias a situaciones reales de la vida cotidiana. En la WQ 1, a partir de favorecer en el alumnado la expresión de sentimientos que en muchas ocasiones resulta complicado reconocer ante los demás. En la WQ 2, a través de una de las tareas propuestas y con mayor peso para la valoración de este indicador, también se facilita la expresión, en este caso de estados de ánimo, así como la identificación de las sensaciones producidas en ellos, todo ello aumenta el conocimiento sobre sí mismo, lo que trasladado a situaciones de la vida real puede mejorar la comprensión y una mejor adaptación y respuesta en determinadas circunstancias cotidianas.
- En las dos WQ se contempla el apartado de las conclusiones ofreciendo al alumnado un extracto de los conocimientos adquiridos

- Las orientaciones pedagógicas aportadas a través de la “guía didáctica” en la WQ 1, y de las “orientaciones” en la WQ 2, son adecuadas en cuanto a que informan sobre los aspectos trabajados y que están relacionados con el currículo oficial. Es cierto que se observan algunas diferencias como la identificación de competencias básicas trabajadas en la WQ 1, mientras que en la WQ 2 éstas no son incluidas puesto que se realiza en base a objetivos. Además en la WQ 1 se propone un mayor número de orientaciones respecto a la forma de llevar a la práctica este recurso y ofrece diferentes posibilidades de ejecución en función de diferentes decisiones del docente que utilice esta WQ, así como una breve orientación sobre la temporalización de la práctica. A pesar de estas diferencias, ambas WQ ofrecen una información bastante clara sobre los aspectos metodológicos.

El ítem nº 28, el cual valora la presencia y explicitación de créditos y referencias, no se contempla en ninguna de las WQ, con lo que se puede afirmar que existe una carencia al no reconocer las diversas fuentes utilizadas.

8.2.2. CATEGORÍAS DEL ÁMBITO TÉCNICO-ESTÉTICO Y DIDÁCTICO-PEDAGÓGICO DE LOS ELEMENTOS ESPECÍFICOS DEL MODELO WEBQUEST

Análisis de los elementos específicos de la WQ

En la Tabla **21** se muestran los resultados obtenidos con la aplicación del instrumento de análisis utilizado para valorar los elementos relacionados con las características del modelo WQ.

Dentro del ámbito técnico-estético, tanto la estética visual global como la navegación y flujo, están configuradas de forma bastante adecuadas, ya que en ambas WQ se exponen imágenes relacionadas con la temática tratada y utilizan distintos tipos de escritura y la organización y distribución del texto, que hacen comprender perfectamente la información. Sin embargo, los aspectos mecánicos presentan algún error; en la WQ 1 no es posible acceder a uno de los recursos, concretamente al de banco de sonidos del MEC; y en la WQ2 tampoco se tiene acceso al enlace del bloc de notas en el que los alumnos deben anotar las sensaciones vivenciadas de una de las tareas.

Tabla 21. Ámbito técnico-estético y didáctico-pedagógico de la WQ1 y la WQ2.

ítems		WQ1	WQ2
	ÁMBITO TÉCNICO-ESTÉTICO		
	ASPECTO EXTERNO		
29	Estética visual global	4	4
30	Navegación y flujo	4	4
31	Aspectos mecánicos	2	2
	ÁMBITO DIDÁCTICO-PEDAGÓGICO: WQ		
	INTRODUCCIÓN		
32	Eficacia de motivación de la introducción	4	2
33	Eficacia cognoscitiva de la introducción	4	2
	TAREA		
34	Conexión de la tarea con el currículo de la materia para la que está diseñada	4	4
35	Nivel cognoscitivo de la tarea	4	0
	PROCESO		
36	Claridad del proceso	4	4
37	Calidad del proceso	4	2
38	Riqueza del proceso	4	0
	RECURSOS		
39	Importancia y cantidad de recursos	4	0
40	Calidad de recursos	4	0
	EVALUACIÓN		
41	Claridad de los criterios de evaluación	4	2
	TOTAL (máximo 52 puntos)	50	26

En cuanto al ámbito didáctico-pedagógico, los resultados obtenidos son adecuados para las dos WQ en cuestión, y en mayor medida en la WQ1. En la introducción de la WQ1 la tarea se conecta claramente con lo que los alumnos van a realizar en su desarrollo y tienen en cuenta lo que el alumno conoce al respecto trasladándole a situaciones personales en las que por diferentes motivos no ha sabido expresar algo importante. En la WQ2 la **introducción** no se lleva a cabo con tanta precisión, y aunque en su globalidad presenta los aspectos en niveles adecuados, el texto no expresa ninguna pregunta o problema, y en cierta medida hace referencia al conocimiento anterior del alumno puesto que el enfoque es demasiado global a través de hacer relación a películas y obras de teatro que utilizan música y la danza planteando una pregunta en la que se solicita lo que sugiere una escena musical a partir de una imagen

expuesta. Esta imagen contiene dibujos, que es lo que nos informa sobre un pequeño acercamiento al mundo del alumno.

En cuanto a las características de la **tarea** y concretamente con su vinculación con el currículo, la WQ1, dirigida a la ESO y Bachillerato, se orienta perfectamente para alcanzar el objetivo de etapa número 9. En cuanto al nivel cognoscitivo de la tarea también presenta un alto grado de calidad puesto que a partir de la transformación de múltiples fuentes, se ha de llegar a un producto creativo final.

Las tareas de la WQ2 son 4 y no se plantean para conseguir una tarea global, sino que son independientes unas de otras. Teniendo en cuenta que se dirigen a alumnos del tercer ciclo de primaria, se relacionan de forma adecuada para conseguir los objetivos de etapa número 6 y número 4. Por otro lado, el nivel cognoscitivo de la tarea es muy bajo ya que la tarea se reduce a encontrar cierta información en la red que, además se trata en este caso, de documentos elaborados por la autora de la WQ, y no se solicita al alumno que transforme la información, y no tienen que hacer nada con ella, simplemente recibirla.

En cuanto al **proceso**, en la WQ1 los diferentes pasos a seguir son precisos y están bastante bien determinados, por lo que el nivel de claridad del mismo, es muy alto. De igual forma, la calidad del proceso es elevada ya que posibilita información suficiente para realizar la tarea y se favorecen niveles más altos de pensamiento, y la elevada riqueza del proceso se observa en que los papeles se distribuyen entre los componentes del grupo. En la WQ2 el proceso se presenta de forma muy clara y no induce a ningún tipo de confusión. La calidad del proceso es inferior que en la WQ1 ya que las tareas se manifiestan inconexas entre sí, a pesar de tener una temática común, no se consigue un objetivo común entre ellas. Por otro lado, se observa una gran carencia en la asignación de papeles al grupo por separado, por lo que se refleja un nivel bajo de esta distribución.

El apartado de **recursos**, en la WQ1 se caracterizan por tener una elevada conexión entre todos ellos, y cuenta con la información suficiente para resolver la tarea, además, los enlaces proporcionan bastante información significativa que ayudará al alumnado a pensar, ya sea a partir de los enlaces dirigidos hacia las frases que manifiestan sentimientos, como aquellos que ofrecen información sobre diferentes estilos de baile o las sombras chinescas. En las WQ2 los recursos ofrecidos no son páginas Web sino documentos de Word que ofrecen información, los cuales, no aportan nada para a resolución de las diversas tareas, sino que exponen algunas características de las EC desde el punto de vista conceptual. En cuanto a la calidad de los

misimos, presentan carencias principalmente debido a que se asemejan a los tradicionales apuntes que se ofrecen a los alumnos, y aunque la información es veraz, parte de ella podría obtenerse incluso en libros de texto; por otro lado las posibilidades de la Web se infrautilizan al no ofrecer enlaces a ninguna página.

Los **criterios de evaluación**, en la WQ1 (ver Figura 68) se describen claramente a través de descriptores cualitativos y cuantitativos, lo que manifiesta un alto grado de calidad. En la WQ2 (ver Figura 69) solo se incluyen descriptores cualitativos, que además no especifican las tareas que van a valorar cada uno de ellos, y no dejan claro estos aspectos.

GOBIERNO DE ESPAÑA MINISTERIO DE EDUCACIÓN

buscador profesorado alumnado público blog

edusport mec

Volver webquest

INTRODUCCIÓN TAREA PROCESO EVALUACIÓN CONCLUSIÓN RECURSOS GUÍA DIDÁCTICA

A PRENDER

Autoevalúa el aprendizaje conseguido con esta WebQuest. Pon una cruz en el apartado que describa tus conocimientos y después suma todos los puntos obtenidos.

La puntuación máxima que puedes obtener es de 10 puntos. Solo se puede marcar una cruz por fila. La suma de las tres filas te dará tu calificación.

	Bien	Regular	Mal
Mensaje Sketch	El sketch (historia) muestra con total claridad el SENTIMIENTO que se desea expresar <input type="checkbox"/> 3 Puntos	Tiene relación, pero no está bien elaborado <input type="checkbox"/> 2 Puntos	No tiene relación el sketch con el sentimiento seleccionado <input type="checkbox"/> 1 Punto
Recursos	El montaje utiliza todos los recursos propuestos, sombras chinas, bailes, sonidos especiales. <input type="checkbox"/> 3 Puntos	No se utilizan todos los recursos propuestos <input type="checkbox"/> 2 Puntos	No se hace uso de ningún recurso propuesto <input type="checkbox"/> 1 Punto
Capacidad expresiva	La capacidad expresiva de los personajes se ajusta perfectamente al mensaje. <input type="checkbox"/> 3 Puntos	El sketch no está bien representado por los personajes. <input type="checkbox"/> 2 Puntos	No tiene relación las expresiones de los personajes con el sentimiento que se quiere mostrar <input type="checkbox"/> 1 Punto
Extra	Mi mensaje ha sido contestado satisfactoriamente. <input type="checkbox"/> 1 Punto		

Mi puntuación final es: 0

Utiliza la respuesta a las preguntas planteadas en el mensaje.

Dependiendo de ellas sabrás como ha captado el mensaje. Si ha sido positivo y además si lo ha entendido.

W3C XHTML 1.0 W3C CSS

Grupo de trabajo © Ministerio de Educación, 2010

Figura 68. Apartado de Evaluación de la WQ1 "¡Exprésate corazón!".

Septiembre 3, 2010 | Hay 1 usuario conectado

CONTACTA **MAPA DEL WEB**

Edutic tecnologías
de la información y la comunicación

EDUTIC WEBQUESTS | DIRECTORIO DE ENLACES |
LISTADO DE WEBQUESTS | QUIENES SOMOS |
PORTADA

// MI EDUTIC / Proyectos

Nombre de usuario: Contraseña: **Entrar** **Regístrate** | Recuerda no revelar tu clave

// WEBQUEST / Contenido

NOS EXPRESAMOS Autor: Elena

DESCRIPCIÓN | INTRODUCCIÓN | TAREA | PROCESO | **EVALUACIÓN** | CONCLUSIÓN | ORIENTACIONES | ARCHIVOS

La evaluación se basará en los siguientes criterios:

- 1- interpreta distintos tipos de mensajes corporales
- 2- controla diferentes partes del cuerpo para comunicarse y enviar mensajes
- 3- coordina movimientos con un soporte musical
- 4- distingue y valora el aspecto saludable de sentirse bien consigo mismo y de la diversión sana.

Condiciones de uso | FAQ's | Aviso Legal

©2003 Edutic. Todos los derechos reservados. Universidad de Alicante

Figura 69. Apartado de Evaluación de la WQ2 "Nos expresamos".

8.2.3. CATEGORÍAS DEL ÁMBITO DIDÁCTICO-PEDAGÓGICO DE LOS ELEMENTOS ESPECÍFICOS DE LA EC

Análisis de los elementos específicos de la EC

Se presentan los datos extraídos de la valoración realizada en la siguiente tabla que valoran las relaciones existentes de las dos WQ con el currículo oficial actual.

Tabla 22. Análisis del Ámbito didáctico-pedagógico de EC de la WQ1 y la WQ2

Ítems		WQ1	WQ2
	ÁMBITO DIDÁCTICO-PEDAGÓGICO: EC		
	RELACIÓN CON EL CURRÍCULO		
42	Vinculación de la tarea con los Objetivos Generales de Etapa	4	4
43	Vinculación de la tarea con los objetivos del área de EF	4	4
44	Vinculación de la tarea con los contenidos del 1º grado de concreción del currículo	4	4
45	Vinculación de la tarea con las competencias básicas del 1º grado de concreción del currículo	4	4
46	Relación con otras áreas (interdisciplinariedad)	2	4
47	En la tarea se trabaja la educación en valores	4	4
48	Presencia de atención a la diversidad	0	2
49	Fomento de la coeducación	0	2
50	Vinculación de la tarea con los criterios de evaluación del 1º grado de concreción del currículo	4	4
	TOTAL (máximo 36 puntos)	26	32

Análisis de la WQ1:

- Objetivos de etapa. Se relaciona principalmente con el objetivo “k” por medio del conocimiento del funcionamiento del cuerpo a través de la actividad propuesta, y también con el objetivo “l” puesto que utiliza el cuerpo y el movimiento como medio de expresión.
- Objetivos de área. Se relaciona sobre todo con el objetivo número 9, por medio de la práctica y diseño de actividades expresivas utilizando el cuerpo como medio de comunicación y expresión.

- Competencias básicas: Se trabaja la competencia digital al utilizar las TIC con el uso de la WQ y de los dispositivos que utilice el alumnado para grabar el sketch, así como internet para enviar el mensaje elaborado. También la competencia social y ciudadana al realizar la actividad de forma cooperativa, de igual forma se fomenta la autonomía e iniciativa personal y la competencia de aprender a aprender al tener que indagar sobre la información ofrecida de forma autónoma y crear el montaje tomando decisiones entre todos los componentes del grupo.
- Los contenidos tratados pueden vincularse a los cuatro cursos de la ESO.
- No existe relación directa con el trabajo interdisciplinar, aunque indirectamente si se vincula con el área de Lengua a través de la lectura de las frases y en general de toda la información propuesta.
- Se fomenta en un alto grado la educación en valores por medio de la expresión de los diferentes sentimientos, no solo en los que se interpretan en el sketch, sino también, al pretender que la transferencia en las situaciones de la vida cotidiana se mejoren estas habilidades de expresión que enriquecen las relaciones sociales.
- No hay presencia de atención a la diversidad ni coeducación.
- Criterios de evaluación. Tiene relación con los criterios establecidos para cada curso de la ESO.

Análisis de la WQ2

- Objetivos de etapa. Tienen relación con el “e” a través del conocimiento de vocabulario, con el “i” por medio de la utilización de las tecnologías de la información, el “j” al utilizar el cuerpo como medio de expresión, y con el “m” al desarrollar las capacidades afectivas a través de la expresión y comunicación de sentimientos y estados de ánimo.
- Objetivos de área. Tiene mayor conexión con el número 6 al utilizar los recursos expresivos del cuerpo para comunicar sentimientos y estados de ánimo.

- Competencias básicas. Se relaciona con la competencia digital a través de la utilización de la WQ y la competencia social a través del trabajo cooperativo en la realización de actividades en parejas.
- Contenidos. La exteriorización de emociones y sentimientos está presente en los tres ciclos.
- Interdisciplinariedad. Tiene un alto grado de trabajo interdisciplinar a través de la enseñanza de los conceptos con área de lengua y la lectura de la información de los enlaces.
- Educación en valores. También se trabajan los valores mucho al comunicar los diferentes sentimientos y el trabajo cooperativo en parejas.
- Atención a la diversidad. Se percibe cierta presencia de atención a la diversidad ya que en algunos de los contenidos contemplados en los recursos se explica la variedad de actitudes corporales en función de las formas de ser de las personas, y por lo tanto de fomentar el respeto a la diversidad, pero este aspecto se acerca más a la educación en valores que a prestar atención a la variedad del alumnado que pueda llevar a cabo estas actividades y adecuarlas en función de los niveles de aprendizaje, de las posibles dificultades de aprendizaje de las mismas, o de los posibles déficits que puedan poseer los estudiantes.
- Coeducación. Se manifiesta una pequeña presencia de coeducación a través de la inclusión del género masculino y femenino de forma subliminal, en las imágenes expuestas para que el alumnado las tome como modelos iniciales de referencia, donde se representan los dos géneros.
- Criterios de evaluación. Las tareas motrices tienen relación con los criterios de evaluación propuestos en los tres ciclos y que tienen que ver con la reproducción de estructuras corporales rítmicas en 1º y 2º ciclo, y la utilización de los recursos expresivos del cuerpo a partir de estímulos musicales en 3º ciclo.

A continuación en la Tabla 23 se exponen los datos obtenidos del análisis de las tareas tanto motrices como no motrices de la WQ1.

Tabla 23. Análisis de las tareas de la WQ1

52	Nº de tareas motrices totales	1				
53	Su realización implica contenidos	P-A				
54	Definición de la propuesta	Semidefinida				
TAREAS DE PARTICIPACIÓN MOTRIZ						
55	Análisis de la tarea		Dimensión	Contenido general	Contenido específico	Aspecto
		CN	Comunicativa	Mundo externo	Simulación corporal de estados de ánimo, ideas, sentimientos o situaciones	
		CN	Comunicativa	Mundo externo	Simbolización corporal	
		CN	Comunicativa	Alfabeto comunicativo	Lenguaje gestual	Todos los aspectos en función de su utilización
		CC	Comunicativa	Interacción personal	Complementariedad	
		CC	Creativa	Proceso creativo		
56	Naturaleza de la propuesta			Figurativo imitativo – Figurativo simbólico		
57	Los movimientos son			Estereotipados		
58	Tema de la propuesta			Abstracto		
59	Material			Reciclados – Recursos TIC		
60	Música y/o sonido			Con música y/o sonido		
61	Función de la música implica			Acompañamiento		
62	Protagonismo			Tríos		
63	Contacto físico			No se especifica		
TAREAS SIN PARTICIPACIÓN MOTRIZ						
64	Nº de tareas sin implicación motriz			3		
65	Actividades que implican			Búsqueda y preparación de materiales		
65	Actividades que implican			Búsqueda y preparación de materiales – Elaboración de materiales y recursos		
65	Actividades que implican			Búsqueda y preparación de materiales- Uso de Tic		

Análisis de las tareas de participación motriz

La WQ1 ofrece una tarea de participación motriz la cual es a su vez la tarea principal requerida para resolver el problema.

Descripción de la tarea: se solicita un sketch que exprese un sentimiento para comunicarlo a un receptor. Se deben incluir sombras chinescas y algún estilo de baile de los incluidos en los recursos. La tarea se realizará en grupos de tres personas.

Justificación del análisis de la tarea:

El contenido nuclear pertenece a la dimensión Comunicativa, con contenido general Mundo Externo, y el específico en la simulación de sentimientos, ya que las actividades solicitadas pretenden comunicar ese sentimiento con la intención de que sea comprendido.

Otro contenido nuclear pertenece, igual que el anterior, a la misma dimensión y tiene el mismo contenido general, siendo el contenido específico la simbolización corporal puesto que al utilizar sombras chinescas tendrán que escenificar alguna situación, similar al ejemplo que se expone en el proceso.

Como contenido complementario, y teniendo en cuenta los criterios de evaluación propuestos, los cuales valoran la claridad de los mensajes, se trabaja también el alfabeto comunicativo a través del lenguaje gestual, y todos los aspectos que cada grupo de alumnos decida utilizar.

Otro contenido complementario más, dentro de la dimensión Comunicativa, es de Interacción personal con Complementariedad, como contenido específico, debido a la necesidad de interacción entre los componentes del grupo que además requiere la cooperación entre ellos.

El último contenido complementario trabajado pertenece a la Dimensión Creativa ya que el alumnado debe inventar y elaborar el sketch que se les solicita bajo las condiciones expuestas. Como contenido general dentro de esta dimensión se trabaja el Proceso Creativo, teniendo en cuenta que no se tienen que emplear de forma estricta las 4 fases que a nivel teórico señalan algunos autores que tiene todo proceso creativo.

La tarea al tener un carácter abierto que el alumno debe completar a partir de unas premisas, es semidefinida; requiere realizar movimientos de tipo imitativo o figurativo en función de la utilización que el alumnado decida realizar. Los movimientos son de carácter estereotipado al

basarse en danzas estructuradas y sombras chinescas que requieren la imitación de situaciones. El tema de la propuesta es abstracto ya que ha de comunicar un sentimiento. La función de la música y/o sonidos es de acompañamiento. No se especifica el contacto físico, no obstante será el alumnado quien tome la decisión sobre su posible inclusión. Al tener que grabar el sketch se requiere crear un escenario con materiales de uso reciclado, ya que la sábana para la realización de sombras chinescas, tiene otra función; además se necesita un dispositivo de grabación (teléfono móvil, cámara de fotos, de vídeo...).

La tarea implica contenidos principalmente procedimentales y también actitudinales debido a la necesidad de trabajar en grupo.

Análisis de las tareas sin participación motriz

Se requiere un total de tres tareas.

Tarea 1. En esta tarea se ha de seleccionar la frase que exprese un sentimiento de entre los recursos expuestos, lo que implica buscar sobre la información de los enlaces.

Tarea 2. Requiere la organización del escenario: un foco y sábana para las sombras chinescas y la preparación del lugar de grabación. Esto requiere buscar información y preparar los recursos.

Tarea 3. Consiste en efectuar el sketch y grabarlo, lo que implica organizar, así como el uso de las TIC, y después se ha de enviar la grabación.

Ahora se muestran los resultados procedentes del análisis de las tareas incluidas en la WQ2 (ver Tabla 24).

Tabla 24. Análisis de las tareas de la WQ2

52	Nº de tareas motrices totales		2			
53	Su realización implica contenidos		P			
54	Definición de la propuesta		Definida			
TAREAS DE PARTICIPACIÓN MOTRIZ (Tarea 1)						
55	Análisis de la tarea		Dimensión	Contenido general	Contenido específico	Aspecto
		CN	Expresiva	Mundo Interno	Simulación corporal de estados de ánimo, ideas, sentimientos o situaciones	

		CN	Comunicativa	Mundo Externo		
		CN	Comunicativa	Alfabeto Comunicativo		
56	Naturaleza de la propuesta			Figurativo simbólico		
57	Los movimientos son			Estereotipados		
58	Tema de la propuesta			Definida		
59	Material			Sin material		
60	Música y/o sonido			Sin música		
61	Función de la música implica					
62	Protagonismo			Parejas		
63	Contacto físico			Intencionado		
TAREAS DE PARTICIPACIÓN MOTRIZ (Tarea 2)						
53	Su realización implica contenidos			P		
54	Definición de la propuesta			Semifinida		
55	Análisis de la tarea		Dimensión	Contenido general	Contenido específico	Aspecto
		CN	Expresiva	Mundo Interno		
		CN	Comunicativa	Interacción personal	Complementariedad	
		CN	Creativa	Proceso Creativo		
56	Naturaleza de la propuesta			Figurativo simbólico		
57	Los movimientos son			Estereotipados		
58	Tema de la propuesta			No se especifica		
59	Material			Sin material		
60	Música y/o sonido			Con música y/o sonido		
61	Función de la música implica			Generar estados		
62	Protagonismo			Parejas		
63	Contacto físico			No se especifica		
TAREAS SIN PARTICIPACIÓN MOTRIZ						
64	Nº de tareas sin implicación motriz			2		
65	Actividades que implican			Búsqueda y preparación de materiales – Resúmenes/Síntesis		
65	Actividades que implican			Contestar preguntas/responder cuestionario – Eiercicios de aplicación – Ejercicios de reflexión		

Análisis de las tareas de participación motriz

La WQ2 solicita un total de dos tareas de carácter motriz.

Tarea 1: Descripción. Por parejas deben representar una acción como la que se refleja a través de dos imágenes en la que se muestran en ambas un niño y una niña que manifiestan distintos estados de ánimo. Después deben anotar las sensaciones

Justificación del análisis de la tarea

El contenido nuclear pertenece a la dimensión Expresiva, el contenido general es el de Mundo Interno ya que deben expresar distintos estados de ánimo sin tener en cuenta, en principio, que se entienda el mensaje.

Otro contenido nuclear encontrado está incluido dentro de la dimensión Comunicativa, con contenido general Mundo Externo, debido a que se contempla en los criterios de evaluación que el alumno sea capaz de enviar mensajes a través del cuerpo. Como contenido específico se corresponde con el de simulación corporal de estados de ánimo.

El tercer contenido nuclear encontrado se vincula a la dimensión Comunicativa con contenido general Alfabeto Comunicativo, y el específico el Lenguaje Gestual, ya que en función de distintos aspectos como el gesto, actitud corporal, contacto físico, etc., el alumno escenificará estas situaciones.

Además, la reflexión posterior sobre lo vivenciado permite identificar las sensaciones producidas al realizarlo.

Se trata por tanto de una tarea definida que requiere del movimiento figurativo simbólico ya que se propone realizar la actividad tomando como referencia el modelo ofrecido en las imágenes. Los movimientos serán estereotipados debido a que al utilizar estados de ánimo para escenificar, necesitan recurrir a gestos y actitudes predeterminadas para que puedan ser comprendidas. El tema de la propuesta es real y definido. El contacto físico es intencionado y está determinado por las imágenes propuestas.

Tarea 2. Descripción: Deben inventar dos bailes con músicas alegres y tristes en parejas.

Justificación del análisis de la tarea

El contenido nuclear está incluido en la dimensión Expresiva, con contenido general Mundo Interno, ya que nos e solicita expresar mensajes para ser comprendidos

El contenido complementario pertenece a la dimensión Comunicativa con contenido general de Interacción Personal y el específico de Complementariedad, debido a que el baile necesita de coordinación y cooperación.

Otro contenido complementario que se trabaja es el perteneciente a la dimensión Creativa ya que se solicita al alumnado que invente y genere por sí mismo dos bailes. Como contenido general dentro de esta dimensión se trabaja el Proceso Creativo, ya que implica que se desarrollen una serie de fases previas a la creación del producto solicitado.

La tarea por tanto está semidefinida ya que el alumnado debe diseñar el baile. Se requiere de movimientos figurativos simbólicos al interpretar que la música, triste o alegre, va a influir en los estados de ánimo. Los movimientos son estereotipados en el caso de que el alumno utilice el gesto para expresar emociones determinadas por el tipo de música. La propuesta es definida y necesita la utilización de música de fondo para generar estados.

Análisis de las tareas sin participación motriz

El número de tareas solicitadas de estas características es de dos.

Tarea 1. Descripción: buscar en revistas fotos de escenas de películas, teatro o danza para realizar un póster identificando el título de la obra y el nombre de los actores y bailarines que aparecen. Esta tarea requiere buscar y preparar material para confeccionar el póster e identificar los participantes

Tarea 2. Descripción: Deben descargar un documento que contiene preguntas para contestarlas en base a lo aprendido y realizarlo individualmente. Esta actividad requiere dar respuesta a un conjunto de cuestiones y ejercicios de aplicación, que en algunos se provoca cierta reflexión.

Es necesario señalar, que tras realizar la segunda revisión de las WQ de EC en la red durante el mes de julio de 2015, se apreciaron algunos cambios en la WQ 2 analizada anteriormente. Este aspecto no resulta sorprendente, si tenemos en cuenta que internet es un espacio dinámico y

cambiante, cuya información varía a expensas de la dirección adoptada por el propietario del espacio en cuestión.

En este caso en concreto, el espacio Web perteneciente al Grupo de Investigación Edutic de la Universidad de Alicante, ha sufrido variaciones, y tal y como se señala en el apartado denominado “Edutic-Webquest” en la dirección <http://www.edutic.ua.es/edutic-webquest/>, consultada en la fecha señalada anteriormente.

Entre otras cuestiones, se informa sobre el nuevo alojamiento a través de Googlesites, de las nuevas WQ que se generen y que serán alojadas en el espacio web del organismo señalado. Cabe indicar también, que bajo esta nueva versión, no se muestra de manera explícita, que las WQ alojadas han de cumplir los mínimos criterios de calidad para ser expuestas en dicha sección. No obstante, sí explican el proceso a seguir para dar de alta el recurso a través de Googlesites, y una vez que se hace pública, reciben la solicitud y la publican en su web en el menor tiempo posible.

A continuación se exponen las modificaciones que se han producido en la WQ 2 (ver Figura70).

La apariencia de esta WQ es diferente, sin embargo no ocurre lo mismo en relación a los contenidos que se incluyen en ella. Otro cambio poco significativo que se puede apreciar es el orden que tienen los apartados de la WQ. Tarea y Proceso intercambian su posición, mientras que el apartado de Archivos desaparece, siendo sustituido por otro llamado Acerca de..., en el que únicamente se indica “Esta web ha sido generado con Edutic WQ 2.0”.

Apartado de Descripción (2010):

Edutic tecnologías de la información y la comunicación

EDUTIC WEBQUESTS | DIRECTORIO DE ENLACES | LISTADO DE WEBQUESTS | QUIENES SOMOS | PORTADA

// MI EDUTIC / Proyectos

Nombre de usuario: Contraseña: **Entrar** [Registrate](#) | Recuerda no revelar tu clave

// WEBQUEST / Contenido

NOS EXPRESAMOS | Autor: Elena Terrón Iniesta

DESCRIPCIÓN | INTRODUCCIÓN | TAREA | PROCESO | EVALUACIÓN | CONCLUSIÓN | ORIENTACIONES | ARCHIVOS

➤ **AUTOR:** Elena Terrón Iniesta
 ➤ **AUTORES:**
 ➤ **DESCRIPCIÓN:** WQ's sobre la expresión corporal para tercer ciclo de Educación Primaria
 ➤ **NIVEL EDUCATIVO:** Primaria
 ➤ **ÁREA CURRICULAR:** Ed. Física

Condiciones de uso | FAQ's | Aviso Legal

©2003 Edutic. Todos los derechos reservados. Universidad de Alicante

Apartado de descripción (2015):

NOS EXPRESAMOS

Descripción | Introducción | Proceso | Tarea | Evaluación | Conclusión | Orientaciones | Acerca de...

Descripción

Autor: Elena Terrón Iniesta

Nivel Educativo: Ed. Física

WQ's sobre la expresión corporal para tercer ciclo de Educación Primaria

Generated in Edutic-WebQuest 2.0. University of Alicante. Developed by Santiago Mengual-Adnres.

Figura 70. Modificaciones de la WQ 2: del 2010 al 2015.

8.2.4. SÍNTESIS DE LA MACROCATEGORÍA: DISEÑO DEL RECURSO WEBQUEST

Las dos WQ analizadas se encuentran en una web institucional de carácter educativo y público.

La WQ1 “¡Exprésate corazón!” se dirige a alumnado de Educación Secundaria y Bachillerato, mientras que la WQ2 “Nos expresamos”, a alumnado del Tercer Ciclo de Primaria. Ambas poseen una estructura similar, aunque la WQ1 cuenta con un apartado menos.

Teniendo en cuenta que a mayor número de recursos o enlaces web que se incluyen en la WQ, la propuesta tendrá mayor dificultad, en ambas WQ la cantidad de estos enlaces es adecuada ya que la que va dirigida al alumnado de Educación Secundaria presenta más recursos.

Se proponen andamios cognitivos en la WQ1 (de producción y transformación), pero también hay en la WQ2 (de recepción).

Ambas WQ a través del proceso y productos solicitados, favorecen aprendizajes con transferencia a situaciones de la vida real.

El apartado de Conclusión y Guía didáctica de ambas ofrece información clara y precisa sobre el tratamiento didáctico y orientaciones metodológicas a tener en cuenta.

No obstante, ninguna contempla el apartado de Referencias, lo que significa que no se reconocen de forma explícita las fuentes utilizadas de los recursos o enlaces web.

En relación al ámbito técnico-estético, ambas presentan una estética visual global y navegación y flujo bastante adecuados. No obstante, los aspectos mecánicos presentan carencias al intentar acceder a enlaces en los que no es posible acceder a ellos.

Respecto al ámbito didáctico pedagógico, la WQ1 presenta los niveles de calidad más altos en los diferentes apartados. Sin embargo la WQ2 es de calidad inferior debido a que en la introducción no es tan precisa en cuanto a que no plantea ninguna pregunta o problema y solo a través de la imagen que incluye, se detecta un acercamiento a los intereses del alumnado al que va dirigido.

Por otro lado la WQ2, plantea tareas independientes entre sí, y el nivel cognoscitivo solicitado es bajo puesto que se orienta solo a que se encuentre cierta información en la red sin tener que transformarla y solo haya recepción de la misma.

La calidad del proceso también es inferior puesto que las tareas están inconexas entre sí y no se asignan roles dentro del grupo de trabajo.

Los recursos de la WQ2 se limitan a utilizar exclusivamente documentos de Word que no están alojados en la red. Además, solo incluye en el apartado de Evaluación descriptores cuantitativos sin informar lo que se valora en cada uno de ellos.

En el ámbito didáctico-pedagógico específico de EC, y en concreto al relacionar las WQ con el currículo, se detecta mayor calidad en la WQ2 desde un punto de vista global.

En ambas tareas se encuentran estrechas relaciones con elementos del primer nivel de concreción del currículo.

Sin embargo, en la WQ1 no hay presencia alguna de atención a la diversidad, ni coeducación. Respecto a la presencia de interdisciplinariedad, aunque hay alguna conexión con la asignatura de Lengua, no se muestra demasiado clara. En la WQ2 se detecta cierta presencia de atención a la diversidad y coeducación, pero se hace de manera explícita.

Finalmente, respecto a las tareas con implicación motriz propuestas en ambas WQ, trabajan principalmente contenido de la dimensión comunicativa, y creativa, y se solicitan movimientos principalmente de tipo figurativo. Las tareas sin implicación motriz que se contemplan en ambas WQ complementan el trabajo de los contenidos de EC.

8.3. MACROCATEGORÍA: PÁGINAS WEB ENLAZADAS A LOS RECURSOS DE LA FASE DEL PROCESO DE LA WEBQUEST

8.3.1. CATEGORÍAS DEL ÁMBITO GENERAL /DATOS BÁSICOS

Análisis de los recursos (enlaces a páginas web)

Las siguientes tablas reflejan, de forma parcelada, los resultados que se desprenden de la última ficha de observación de las diferentes páginas Web a las que se accede desde las WQ. Para ello, en primer lugar, se analizarán los datos de identificación de la WQ 1 y después se expondrán y analizarán los datos obtenidos de la evaluación de la misma. Posteriormente se procederá de igual forma con la WQ2.

Tabla 25. Datos de identificación de los enlaces web (del enlace 1 al 6) de la WQ1.

Ítems	WQ1: ¡EXPRESATE CORAZÓN!						
		Enlace 1 (Amistad)	E-2 (Esperanza)	E-3 (Alegría)	E-4 (Felicidad)	E-5 (Respeto)	E-6 (Amor)
	DATOS DE IDENTIFICACIÓN						
72	Procedencia de la información	Página Web	Página Web	Página Web	Página Web	Página Web	Página Web
73	Dirección	http://www.proverbia.net/citastema.asp?tematica=2&ntema=Amistad	http://www.proverbia.net/citastema.asp?tematica=21&ntema=Esperanza	http://www.frasescelebres.net/frases-de-alegria.html	http://www.rie.cl/?pa=721	http://www.frasescelebres.net/frases-de-respeto.html	http://www.pensamientos.org/pensamientosamor.htm
74	Nombre Web	www.proverbia.net	www.proverbia.net	www.frasescelebres.net	www.rie.cl	www.frasescelebres.net	www.pensamientos.org
75	Autor/editor	novixar: Vicent Jordà y Xavier Català	novixar: Vicent Jordà y Xavier Català	Javier Casares	Tecnología Rie .cl V2010	Javier Casares	
76	Presentación (temática, propósito)	Recopilación, exposición, frases, refranes y proverbios	Recopilación, exposición, frases, refranes y proverbios	Recopilación, exposición, frases y pensamientos	Recopilación, exposición, frases y pensamientos personales	Recopilación, exposición, frases y pensamientos	Recopilación, exposición, frases y pensamientos

					y anónimos	pensamientos	
77	Fecha de última actualización						
78	Nº de visitas:						
79	Tipología	Web temático	Web temático	Web temático	Web temático	Web temático	Web temático
80	Objetivos	Entretener/Interesar Venta/distribución	Entretener/Interesar Venta/distribución	Entretener/Interesar	Entretener/Interesar	Entretener/Interesar	Instruir en la moral católica, motivar, interesar
81	Libre acceso	Si	Si	Si	si	Si	si
82	Incluye publicidad	Si	Si	Si	no	Si	no
83	Contenidos que se presentan (hechos, conceptos, procedimientos, actitudes)	Conceptos y Actitudes	Conceptos y Actitudes	Conceptos	Conceptos y actitudes personales	Conceptos	Conceptos y actitudes personales

Tabla 26. Datos de identificación de los enlaces web (del enlace 7 al 12) de la WQ1.

Ítems		E-7 (Perdón)	E-8 (Confianza)	E-9 (Deseo)	E-10 (Plantilla sketch)	E-11 (Banco sonidos del MEC)	E-12 (Coreografías y Bailes)
DATOS DE IDENTIFICACIÓN							
72	Procedencia de la información	Página Web	Página Web	Página Web	Página Web	Página Web	Página Web
73	Dirección	http://www.frasescelebres.net/frases-de-perdon.html	http://www.proverbiosa.net/citastema.asp?tema=183&tema=Confianza	http://www.rie.cl/?pa=510	http://www.educalia.org/externos/si03/s/escritu.htm?taller=1	http://recursos.cnice.mec.es/bancoimagenes/sonidos/directorio.php	http://recursos.cnice.mec.es/edfísica/alumnado/nos ponemos en acción/bailo/index.php
74	Nombre del Web	www.frasescelebres.net	www.proverbiosa.net	www.rie.cl	www.educalia.net		Recurso Edusport http://recursos.cnice.mec.es
75	Autor/editores	Javier Casares	novixar: Vicent Jordà y Xavier Català	Tecnología Rie .cl V2010			Grupo de trabajo. MEC
76	Presentación (temática, propósito)	Recopilación, exposición, frases y pensamientos	Recopilación, exposición, frases, refranes y proverbios	Recopilación, exposición, frases y pensamientos personales y anónimos	enlaces a otras páginas patrocinadas		Desarrollo pedagógico para el área de E.F. en ESO y Bachillerato a través de ofrecer distintos recursos educativos e informativos.
77	Fecha última actualización						
78	Nº de visitas:						
79	Tipología	Web temático	Web temático	Web temático	buscador		Material didáctico ON-LINE Centro de recursos
80	Objetivos	Entretener/Interesar	Entretener/Interesar Venta/distribución	Entretener/Interesar	informar, explorar		Informar, instruir, ejercitar habilidades
81	Libre acceso	Si	Si	si	si		Si
82	Incluye publicidad	Si	Si	no	si		No

83	Conte- nidos que se presen- tan (hechos, conceptos , procedimi- entos, actitudes)	Conceptos	Conceptos y Actitudes	Conceptos y actitudes personales	Recopilación de enlaces a otras páginas patrocinadas		
----	--	-----------	--------------------------	--	---	--	--

Tabla 27. Datos de identificación de los enlaces web (del 1 al 6) de la WQ1.

		Enlace 1 (Amistad)	E-2 (Esperanza)	E-3 (Alegría)	E-4 (Felicidad)	E-5 (Respeto)	E-6 (Amor)
84	Mapa de navegación (índice, principales secciones)	Página principal Frases: por temáticas, por autores, proverbios, refranes y dichos populares, frases cortas, frases más enviadas Frases por correo electrónico: la frase del día, boletín mensual. Webmasters: frases en tu Web Formulario de contacto Preguntas más frecuentes	Página principal Frases: por temáticas, por autores, proverbios, refranes y dichos populares, frases cortas, frases más enviadas Frases por correo electrónico: la frase del día, boletín mensual. Webmaster s: frases en tu Web Formulario de contacto Preguntas más frecuentes	No	No	No	Quienes somos. Aviso. E-mail. Libro de visitas. Sitios hermanos. Sitios amigos. Catolicos.org. Motivaciones.org
85	Destinatarios	Público en general	Público en general	Público en general	Público en general	Público en general	Público en general
86	Valores que potencia o presenta	Reflexión sobre ideas y pensamientos sobre amistad	Reflexión sobre ideas y pensamientos sobre esperanza	Reflexión sobre ideas y pensamientos sobre la felicidad	Reflexión sobre ideas y pensamientos sobre la alegría	Reflexión sobre ideas y pensamientos sobre el respeto	Moral católica

Tabla 28. Datos de identificación de los enlaces web (del 7 al 12) de la WQ2.

		E-7 (Perdón)	E-8 (Confianza)	E-9 (Deseo)	E-10 (Plantilla sketch)	E-11 (Banco sonidos del MEC)	E-12 (Coreografías y Bailes)
84	Mapa de navegación (índice, principales secciones)	No	Página principal Frases: por temáticas/autores, proverbios, refranes y dichos populares, frases cortas, frases más enviadas Frases por correo electrónico: la frase del día, boletín mensual. Webmasters: frases en tu Web Formulario de contacto Preguntas frecuentes	No	No		Profesorado: UUDD, panel interactivo, mapas conceptuales, aplicaciones pedagógicas, secuencias y objetos de aprendizaje. Alumnado: enlaces a 11 recursos educativos (uno de ellos es de WQ) Público: consejos, artículos divulgativos, Webs favoritas Blog: Edusport, video
85	Destinatarios	Público en general	Público en general	Público en general	Sector educativo		Profesorado Alumnado Público en general
86	Valores que potencia o presenta	Reflexión sobre ideas y pensamientos sobre el perdón	Reflexión sobre ideas y pensamientos sobre confianza	Reflexión sobre ideas y pensamientos sobre el amor	Ninguno		Formación de valores vinculados a las prácticas físicas y deportivas.

Tabla 29. Aspectos funcionales, técnico-estéticos y psicológico-pedagógicos de los enlaces de la WQ1.

		E-1	E-2	E-3	E-4	E-5	E-6	E-7	E-8	E-9	E-10	E-11	E-12
	ASPECTOS FUNCIONALES (UTILIDAD)												
87	Eficacia (facilitar el logro de los objetivos que pretende)	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2		4
88	Facilidad de uso (entorno amable, no te pierdes)	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2		4
89	Documentación si tiene	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0		4
90	Relevancia de los aprendizajes que facilita	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0		4
	ASPECTOS TÉCNICOS Y ESTÉTICOS												
91	Calidad del entorno audiovisual (pantallas, sonido)	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2		4
92	Calidad en los contenidos (textuales, audiovisuales)	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2		4
93	Bidireccionalidad (los usuarios pueden ser receptores y emisores de mensajes y/o información)	4	4	0	4	0	4	0	4	4	0		4
94	Potencialidad comunicativa (integra nuevos links)	2	2	2	2	2	4	2	2	2	4		4
95	Navegación (fiabilidad, eficacia, velocidad adecuada)	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4		4
	ASPECTOS PSICOLÓGICOS Y PEDAGÓGICOS												
96	Capacidad de motivación (atractivo)	4	4	2	2	2	2	2	4	2	2		4
97	Adecuación a los usuarios (a sus características y circunstancias)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0		4
98	Potencialidad de sus recursos didácticos (explicaciones, ejemplos, resúmenes, preguntas)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		4
99	Enfoque aplicativo/creativo (de las actividades)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0		4
100	Fomento de la iniciativa y el autoaprendizaje (estrategias de localización y valoración de la información)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		2
	Total puntos (máximo 56)	38	38	32	36	32	36	32	38	36	18		54

Tabla 30. Observaciones de los enlaces web (del 1 al 6) de la WQ1.

		E-1	E-2	E-3	E-4	E-5	E-6
	OBSERVACIONES						
101	Ventajas	Favorece la reflexión de pensamientos e ideas, ofrece conocimientos de carácter cultural de filósofos, escritores, pensadores,...	Favorece la reflexión de pensamientos e ideas, ofrece conocimientos de carácter cultural de filósofos, escritores, pensadores, ...	Favorece la reflexión de pensamientos e ideas	Favorece la reflexión de pensamientos e ideas, de filósofos, escritores, pensadores y personas	Favorece la reflexión de pensamientos e ideas	Favorece la reflexión de pensamientos e ideas con base moral católica
102	Problemas e inconvenientes	Ofrece publicidad de redes sociales relacionadas con la búsqueda de pareja: Meetic, Darling, Zoosk. También incluye publicidad de temas esotéricos: Test de reencarnación.	Ofrece publicidad de redes sociales relacionadas con la búsqueda de pareja: Meetic, Darling, Zoosk. También incluye publicidad de temas esotéricos: Test de reencarnación.	Incita el uso de redes sociales y páginas de contactos	Ofrece publicidad de redes sociales en relación a búsqueda de pareja: Zoosk	Incita el uso de redes sociales y páginas de contactos	En una educación laica, direcciona claramente a una opción única
103	A destacar				Transcripción libre de pensamientos personales		

Tabla 31. Observaciones de los enlaces web (del 7 al 12) de la WQ

		E-7	E-8	E-9	E-10	E-11	E-12
	OBSERVACIONES						
101	Ventajas	Favorece la reflexión de pensamientos e ideas	Favorece la reflexión de pensamientos e ideas, ofrece conocimientos de carácter cultural de filósofos, escritores, pensadores,...	Favorece la reflexión de pensamientos e ideas, de filósofos, escritores, pensadores y personas	Ninguna		Ofrece una variada gama de estilos de baile y danzas para que el alumnado elija aquella que más se acerque a sus intereses y motivaciones personales
102	Problemas e inconvenientes	Incita el uso de redes sociales y páginas de contactos	Ofrece publicidad de redes sociales relacionadas con la búsqueda de pareja: Meetic, Darling, Zoosk. También incluye publicidad de temas esotéricos: Test de reencarnación.	Ninguno	No direcciona correctamente con lo que puede confundir al alumno notablemente	Enlace roto	Las imágenes visuales de algunos de los ejercicios pueden inducir a errores en la ejecución de los mismos por tratarse de ejercicios contraindicados para la salud
103	A destacar			Transcripción libre de pensamientos personales	Nada		Gran cantidad de información y recursos

En primer lugar se ha de aclarar que a pesar de que se ofrecen 16 enlaces en el apartado del Proceso en esta WQ, 4 de ellos son documentos PDF pertenecientes a la Web del CNICE del MEC, y concretamente al programa Edusport. En el apartado de Recursos de la WQ se exponen otra vez los enlaces, pero ahora quedan reducidos a 12, de los cuales uno de ellos, procede de la misma página de Edusport mencionada e incluye nuevamente los 4 documentos PDF señalados. Esto ha hecho que consideremos analizar de forma aislada este enlace, en el que también son abarcados los 4 señalados. Por lo tanto, y siguiendo este criterio se va a contemplar que la WQ1 ofrece un total de 12 recursos procedentes de diferentes páginas Web y además ofrece también un recurso audiovisual. Todas las Web son de acceso libre. De los 12 enlaces, 9 se corresponden con la primera tarea a realizar en los que el alumnado ha de indagar para seleccionar una frase asociada a un sentimiento. Cada enlace da acceso a una página Web en la que se exponen frases, pensamientos, ideas, refranes o proverbios asociados

a un sentimiento diferente en cada una. Los sentimientos en cuestión son: amistad, esperanza, alegría, felicidad, respeto, amor, perdón, confianza y deseo.

Las características principales de esta 9 páginas Web son: tienen el propósito de exponer y recopilar las frases mencionadas con el objetivo de entretener en 8 de ellas (Enlace1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8 y E9), tres de ellas (E1, E2 y E8) también ofrecen el servicio de venta/distribución de diversos artículos y proceden todas de la misma Web (www.proverbia.net). En el E6 tiene como objetivo principal instruir en la moral católica. Además, se incluyen publicidad en 6 de ellas (E1, E2, E3, E5, E7 y E8). Los contenidos que se presentan como prioritarios se refieren a conceptos en estas 9 páginas. De entre ellas, se ofrece mapa de navegación solo en 4, concretamente en la tres pertenecientes a proverbia.net (E1, E2 y E8), y también en el E6.

Los valores que se potencian son la reflexión sobre ideas y pensamientos acordes a los sentimientos potenciados desde cada una de ellas, y están dirigidas al público en general.

La ventaja principal que aportan estas 9 Web es que incitan a la reflexión de pensamientos e ideas, ofreciendo además en algunas, conocimientos de carácter cultural sobre los filósofos, escritores o pensadores que expusieron esos pensamientos.

El principal inconveniente es que en algunas se ofrece publicidad, a través de la cual se accede a distintas redes sociales relacionadas con la búsqueda de pareja como Meetic, Darling o Zoosk, esto se observa en los enlaces E1, E2, E3, E4, E5, E7 y E8. En el enlace 6 la desventaja observada es que se potencian valores morales de la religión católica, no por las frases en sí, sino por los contenidos ideológicos que se contemplan al navegar en esta página.

El enlace 10, pertenece a la Web www.educalia.netcuyo propósito es ofrecer enlaces a otras páginas patrocinadas actuando en calidad de buscador para informar y explorar. Es de libre acceso dirigido al sector educativo. No se potencia ningún tipo de valor. Como ventaja no se detecta ninguna en especial y como inconveniente señalar que al tratarse de un buscador no se accede de forma sencilla a la información buscada, que en este caso se pretende obtener de ayuda para la creación de una historia para realizar el sketch, por lo que puede confundir al alumnado.

Por otro lado el enlace 11 (E11) pertenece a una página del MEC, cuyo acceso es imposible ya que el enlace está roto, y se trata, por el nombre que se le ha puesto en el acceso, de un banco de sonidos.

El enlace 12 (E12) también se corresponde con una página del MEC, concretamente con la que ofrece el programa Edusport, como se ha mencionado, y en la que tal y como se anuncia en la presentación de la misma, su propósito es el desarrollo pedagógico del área de EF para los niveles educativos de ESO y Bachillerato, por medio de la facilitación de diferentes recursos educativos e informativos. Por lo tanto su objetivo es el de instruir, informar y ejercitar habilidades. Es de libre acceso y no incluye publicidad. A través del mapa de navegación se observa que los destinatarios son profesorado, alumnado y público en general. Los valores que potencian son los relacionados con formación e información sobre los beneficios derivados de las prácticas de actividad física desde una perspectiva general. Como ventaja destacar que se ofrece una amplia gama de estilos de baile y danzas para que el alumnado decida aquella que se acerque a sus motivaciones. Cada uno de los estilos de baile que se proponen se corresponde con cada uno de los 4 documentos PDF señalados anteriormente y que se aportan de forma independiente en el apartado del Proceso de esta WQ. Los estilos de baile contemplados son bailes de salón, coreografías, bailes latinos y danzas urbanas. Cada documento de una sola página, explica de forma gráfica y descriptiva algunos de los pasos básicos de cada tipo de baile.

El mayor inconveniente detectado se observa al comprobar que las imágenes de algunos de los ejercicios de carácter físico expuestos en la página principal de este recurso, pueden producir errores al ser efectuados ya que se trata de ejercicios contraindicados para la salud, como ejemplo citar la ejecución de los ejercicios para el trabajo de los abdominales, realizándolo de forma tradicional al subir el tronco hasta quedar prácticamente perpendicular al suelo. Pero en general, destacar que se ofrece una gran cantidad de información y recursos que resultan muy atractivos.

El recurso audiovisual es un video de una duración de 2 minutos y 13 segundos en el que se contemplan 4 escenas distintas a través de sombras chinescas. Los recursos utilizados en las mismas cuentan con bailes y representaciones.

De todos los recursos de esta WQ el que obtiene una puntuación más alta y por lo tanto ofrece una mayor calidad en general es el ofrecido por la Web de EduSport con un total de 54 puntos, y considerando que la máxima puntuación a obtener es de 56 puntos, se puede decir que goza de una calidad excelente. El recurso que no puede evaluarse es del banco de sonidos del MEC, ya que es un enlace que está roto, como se ha comentado.

El resto de los recursos, los 10 restantes obtienen una puntuación que oscila entre los 18 puntos, como valor inferior, y 38 puntos como valor superior, obteniendo una puntuación media de aceptable calidad.

De estos datos, es lógico deducir que uno de los aspectos más significativos de esta diferencia se deriva de que la Web Edusport es de tipo educativo que además tiene la finalidad específica del trabajo de la EC y las otras son de interés educativo pero con objetivos muy diferentes.

Se procede ahora a realizar el análisis de la WQ2, a partir de los siguientes datos

Tabla 32. Datos de identificación de los enlaces web de la WQ2

	WQ 2	E1	E2	E3	E4
Ítems		Apuntes EC	La personalidad	Vocabulario	Preguntas
	DATOS DE IDENTIFICACIÓN				
72	Procedencia de la información	Documento Adjunto	Documento Adjunto	Documento Adjunto	Documento Adjunto
73	Dirección				
74	Nombre del Web				
75	Autor/editores				
76	Presentación (temática, propósito)	Exposición de contenidos teóricos	Exposición sobre la relación existente entre la personalidad y la EC	Aclarar conceptos	Valorar conocimientos de los alumnos
77	Fecha de última actualización:				
78	Nº de visitas:				
79	Tipología	Documento OF-LINE	Documento OF-LINE	Documento OF-LINE	Documento OF-LINE
80	Objetivos	Informar/Instruir	Informar/Instruir	Informar/Instruir	Experimentar/Resolver problemas
81	Libre acceso	Si			
82	Incluye publicidad	No			
83	Contenidos que se presentan (hechos, conceptos, procedimientos, actitudes)	Conceptos	Conceptos	Conceptos	
84	Mapa de navegación (índice, principales secciones)	EC: ¿Qué es la EC? EF y EC ¿Por qué es importante la EC?	La personalidad Para poder "hablar" con el cuerpo necesitamos conocerlo bien El reflejo de nuestra personalidad La personalidad de cada uno de nosotros se manifiesta en su imagen corporal	Extravertido Introvertido	
85	Destinatarios				
86	Valores que potencia o presenta				

Tabla 33. Aspectos funcionales, técnico-estéticos, psicológico-pedagógicos y observaciones de la WQ2.

	ASPECTOS FUNCIONALES (UTILIDAD)	E1	E2	E3	E4
87	Eficacia (facilitar el logro de los objetivos que pretende)	2	2	2	2
88	Facilidad de uso (entorno amable, no te pierdes)	2	2	2	2
89	Documentación si tiene	2	2	2	2
90	Relevancia de los aprendizajes que facilita	2	2	0	0
ASPECTOS TÉCNICOS Y ESTÉTICOS					
91	Calidad del entorno audiovisual (pantallas, sonido)	2	0	0	0
92	Calidad en los contenidos (textuales, audiovisuales)	2	2	0	0
93	Bidireccionalidad (los usuarios pueden ser receptores y emisores de mensajes y/o información)	0	0	0	0
94	Potencialidad comunicativa (integra nuevos links)	0	0	0	0
95	Navegación (fiabilidad, eficacia, velocidad adecuada)	0	0	0	0
ASPECTOS PSICOLÓGICOS Y PEDAGÓGICOS					
96	Capacidad de motivación (atractivo)	0	0	0	0
97	Adecuación a los usuarios (a sus características y circunstancias)	2	2	2	2
98	Potencialidad de sus recursos didácticos (explicaciones, ejemplos, resúmenes, preguntas)	2	0	0	0
99	Enfoque aplicativo/creativo (de las actividades)	0	0	0	2
100	Fomento de la iniciativa y el autoaprendizaje (estrategias de localización y valoración de la información)	0	0	0	0

	Total puntos (máxima puntuación 56)		16	12	8	10
	OBSERVACIONES					
101	Ventajas		Explicación de conceptos	Ampliación de conceptos	Relación muy clara con el área de Lengua castellana	Permite valorar la capacidad de aplicación de los conceptos del alumnado
102	Problemas e inconvenientes		Poca motivación, al tratarse de apuntes tradicionales	Poco motivadora. No es una página Web	Excesiva sencillez. Poco motivadora. No es Web	Excesiva sencillez. Poco motivadora. No es una Web
103	A destacar					

Presenta un total de 4 enlaces, todos ellos son documentos de Word que se descargan al pinchar el enlace. Como características principales se ha de destacar que ninguno de estos enlaces da acceso a páginas Web. El propósito de los mismos se relaciona con diferentes contenidos conceptuales con el objeto de ampliar la información al alumno, pero ninguno se relaciona con las 4 tareas de las WQ solicitadas.

La temática con la que se relaciona cada enlace es: enlace 1 (E1) apuntes generales sobre EC, la personalidad asociada a la manifestación de la misma a través de gestos y actitudes (E2), explicación de los conceptos “introvertido” y “extrovertido” (E3), y preguntas sobre aspectos de EC y ejercicios para valorar los conceptos aprendidos.

Las ventajas que ofrecen es que incluyen contenidos teóricos, que se vinculan de forma transversal al área de Lengua, y especialmente a partir del documento en el que se ofrecen las definiciones de los dos conceptos.

El mayor inconveniente es que al no hay ninguna página Web real, por lo que los recursos no son reales, ya que no se siguen los cánones establecidos que sustentan las bases teóricas del modelo WQ. Además, es posible que la carencia de enlaces web implique que al alumnado le resulte menos atractivo y motivante. Por otro lado, estos documentos de Word poseen una apariencia demasiado sencilla al tratarse de los característicos documentos de color blanco.

Atendiendo al cómputo global de los recursos, tal y como se ha podido observar en la tabla de análisis, los valores son muy bajos, y oscilan entre 8, el valor mínimo, y 16, el máximo.

De la misma forma que ocurre en la anterior Macro categoría analizada, en la revisión con fecha de Julio del 2015, se aprecian también algunas modificaciones en los recursos y enlaces, en este caso de la WQ 1.



Figura 71. Modificaciones de la WQ 2 (Del 2010 al 2015).

Los cambios son los siguientes:

- En el apartado de Recursos, desaparece el enlace E10 (Plantilla sketch).
- Desaparece el recurso audiovisual que presentaba sombras chinescas dentro del apartado de Proceso.

- Los enlaces E5 (Respeto) y E7 (Perdón) están rotos, aunque la página a la que dirigían sigue existiendo, pues es la misma que para el enlace E3 (Alegría) y comparten la misma raíz de la dirección url.
- Las páginas webs a las que redirigen los diferentes recursos de la WQ son las mismas, pudiendo apreciar en ellas únicamente cambios en los contenidos publicitarios.

Las modificaciones señaladas son una prueba más de que internet es un espacio cambiante. En el caso que nos ocupa, y al tratarse de espacios cuya propiedad es ajena a la propia WQ en cuestión, es fácilmente deducible, que cualquier variación de los enlaces, arrastra consecuencias que condicionan notablemente la calidad de la WQ,

Todo ello supone tener que realizar un seguimiento y mantenimiento de los enlaces a las páginas web que incluidas en cualquier WQ. Por lo que se puede deducir, que sin realizar estas revisiones de forma periódica, es bastante probable que el nivel de calidad del recurso WQ, tenga una vida efímera, tal y como se ha podido comprobar, regresar a la WQ 5 años después.

8.3.2. SÍNTESIS DE LA MACROCATEGORÍA: PÁGINAS WEB ENLAZADAS A LOS RECURSOS DE LA FASE DEL PROCESO DE LA WEBQUEST

Al observar los recursos que ofrecen cada una de las WQ analizadas, se ha observado una gran diferencia de calidad entre los que incluyen la WQ1 y la WQ2.

El conjunto de recursos de la WQ1 tienen un nivel de calidad aceptable, mientras que los recursos de la WQ2, el nivel de calidad de los mismos es muy baja.

El motivo de esta gran diferencia se debe a que mientras que los de la WQ1 son páginas web reales, los de la WQ2 son documentos de Word que están enlazados a la WQ. Por lo tanto, y al tener en cuenta que los criterios de análisis de la rúbrica utilizada contemplan muchos indicadores para evaluar páginas web, provoca que descienda enormemente la puntuación total.

Al analizar todos los enlaces web se han detectado las siguientes ventajas e inconvenientes:

Ventajas:

- La utilización de webs en las que se favorece la reflexión y ofrece información de cultura general.
- El empleo de webs con finalidad educativa, ya que la analizada presentaba los valores más altos de calidad al compararlos con las web restantes, las cuales se pueden identificar como webs de interés educativo.
- La posibilidad de incluir recursos audiovisuales.

Inconvenientes:

- La publicidad que aparece en las páginas web, y especialmente aquellas que dan acceso a redes sociales de búsqueda de pareja.
- Enlaces que no funcionan o enlaces de buscadores que no realizan búsquedas eficientes.
- Páginas web que presenten contenidos con algún tipo de adoctrinamiento ideológico.
- Empleo excesivo de recursos que no están alojados en la red virtual.

Información sobre ejercicios físicos que no aseguren la correcta ejecución de los mismos y puedan ser perjudiciales para la salud.

8.4. MACROCATEGORÍA: ELEMENTOS CONDICIONANTES DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

8.4.1. ANÁLISIS DE LA CATEGORÍA EXPERIENCIAS PREVIAS DEL DOCENTE EN TORNO A LA EC Y LAS TICS

La información que se presenta a continuación ha sido obtenida de los siguientes instrumentos: Entrevistas dirigidas a las profesoras de Educación Primaria y de Educación Secundaria; y el diario de la profesora del nivel educativo universitario.

A continuación se exponen las experiencias previas de la docente del nivel educativo de Primaria.

La profesora de este nivel educativo, suele trabajar cada año el bloque de contenidos de EC en el centro.

“Sí que es una unidad didáctica que trabajo cada año con ellos. (....) pero sí que hago expresión corporal y dramatizaciones.” (EP1)

Además, está familiarizada con el uso de las TIC, puesto que precisamente, es la responsable en el centro educativo de esta tarea. Sin embargo, y aunque posee conocimientos recibidos a través de cursos de formación en torno a las WQ, nunca había llevado a cabo ninguna experiencia en el aula utilizando este recurso educativo:

“... había hecho algún curso, de...como soy la TIC del centro pues sí que había hecho algún un curso en el que habían mencionado el tema de las Webquest, pero no lo había usado. Lo sabía, sabía en qué cosiste pero no lo había usado como herramienta en el centro.” (EP1).

En los siguientes párrafos se exponen los datos relativos a estas experiencias previas de la profesora del nivel educativo de Secundaria.

Cuenta con una amplia experiencia de trabajo en torno a la EC dentro del ámbito educativo y una experiencia formativa inicial adquirida dentro del marco académico universitario:

·“Solo dimos dos asignaturas y mi especialización no ha sido precisamente en expresión corporal, sí que ha sido una asignatura que desde el principio como me ha

gustado siempre, desde que llevo catorce años dando clase, siempre la he incluido en el currículum.” (EP2).

“Siempre he trabajado con los alumnos la expresión corporal. Siempre he tenido alumnos sobre todo de primero y segundo de la ESO en los que creo que es muy importante, la he utilizado normalmente en el primer trimestre para ayudar a conocernos mejor, a ver el nivel que tienen ellos de competencia expresiva, y... y bueno, pues, siempre me ha dado muy buenos resultados.” (EP2).

El nivel de conocimientos en torno a uso de las tecnologías que tiene la docente de este nivel educativo es bajo, percibiéndolo incluso inferior a los conocimientos que posee el alumnado:

“...muchos de ellos tienen mucha más experiencia que yo a nivel de trabajo con el ordenador (se ríe, mientras comenta esta última frase). Está fatal que lo diga, pero es la verdad.” (EP2).

No obstante, a pesar de ser consciente de la necesidad de formarse en este ámbito, por falta de disponibilidad de tiempo, hasta la fecha, no lo ha hecho. Además, reconoce también que es la primera vez que utiliza el recurso WQ:

“...la utilización de nuevas tecnologías, algo que creo es muy importante, pero que considero que no estoy bien formada, porque a nivel eh... de... en la carrera no hubo una gran formación, y ahora mismo en los centros aunque se está fomentando el uso de nuevas tecnologías, los chavales sí que debemos trabajarlo para desarrollarlo a nivel de competencias, pero yo a nivel profesional creo que tengo.... que debería.... que deberían formarnos más. El problema es que como no hay tiempo, pues al final no lo haces, pero vamos...que...que sí, creo que es una carencia, y en el caso concreto de la webquest es la primera vez que la utilizo.” (EP2).

Finalmente, y en relación con la profesora del contexto educativo de Universidad, se expone la siguiente información sobre estas experiencias.

En torno a la EC, la docente cuenta con bastante experiencia como profesora de Educación Secundaria mientras que es bastante inferior en el ámbito universitario. Este es el primer año en el que imparte una asignatura vinculada a la EC en este nivel educativo superior.

“Soy profesora de E.F. con 10 años de experiencia en la educación Secundaria, 2 años como profesora de Universidad y desde el presente curso escolar soy profesora de la asignatura de Expresión, Comunicación y Creatividad Corporal en el Máster de Formación del Profesorado de la U.C. M.” (DP3).

Siempre ha contemplado la EC en sus clases de EF en Secundaria considerándola como un elemento fundamental educativo en el que también se ha ido formando.

“La EC siempre la he considerado como una disciplina importante dentro de la EF a través de la cual se podían ofrecer experiencias diferentes a los contenidos tradicionales a los que el alumnado estaba acostumbrado. Siempre he impartido estos contenidos en la Educación Secundaria, los cuales me han hecho compartir momentos muy satisfactorios con el alumnado.

Respecto a mi nivel de formación, como es algo que he dado siempre prioridad, me ha gustado siempre realizar algún curso.” (DP3).

Respecto a las experiencias previas en torno a las TICS, sus conocimientos se ciñen a nivel de usuario con formación autodidacta. No obstante, recibe formación académica asociada al recurso WQ, el cual no lo había aplicado nunca en sus clases hasta la presente experiencia en el ámbito universitario.

“Soy autodidacta en el empleo de las tecnologías y tengo conocimientos solo a nivel de usuario. No obstante, como me encanta todo lo que está asociado a la creatividad, cuando conocí el recurso WQ, me encantó por todas las posibilidades que me podía ofrecer en mi ámbito profesional al respecto. Conocí este recurso hace un par de años, en una asignatura de los estudios que realicé de Maestra Especialista en E.F. Me pareció que era una herramienta muy interesante para trabajar los contenidos teóricos. No obstante, nunca he puesto en práctica este recurso en ningún nivel educativo.” (DP3).

Al considerar la información facilitada por las tres docentes, dado al carácter personal de la misma, ésta información no puede ser contrastada. No obstante, sí se pueden encontrar similitudes en los diferentes contextos educativos.

Aunque parece haber diferencias respecto al nivel de dominio en el empleo de las tecnologías, y que a excepción de la profesora del nivel educativo de Secundaria, las otras dos docentes señalan que tenían conocimientos a nivel formativo sobre el uso de las WQ, en los tres casos, es la primera vez que ponen en práctica este recurso educativo.

8.4.2. ANÁLISIS DE LA CATEGORÍA: EXPERIENCIAS PREVIAS DE LOS ESTUDIANTES EN TORNO A LA EC Y LAS TICS

Los instrumentos de los cuales se ha extraído la información que se expone a continuación han sido: Entrevistas dirigidas a las profesoras de Primaria y Secundaria; Diario de las profesoras de Secundaria y Universidad; Blog de la Universidad y Diario individual del alumnado universitario.

En relación con el alumnado de Primaria, este cuenta con experiencias previas de EC en las clases de EF, por lo que se trata estudiantes que están familiarizados con este ámbito. No obstante, el planteamiento que conocían de estas clases era algo diferente:

“ver la Educación Física desde otro punto de vista, o sea, no solo es lo que hacemos a diario, aunque es verdad que en algunas sesiones hacemos expresión corporal, pero trabajo tan tan específico con la teoría, con hacer un trabajo previo antes de llevarlo a la práctica con un resultado físico en papel y con grabaciones y todo eso, no lo habían hecho nunca así de elaborado no, entonces han visto otra cosa.” (EP1).

Respecto a las tecnologías, estos estudiantes están acostumbrados a manejar el programa de PowerPoint como una herramienta de uso habitual en el aula. No obstante, carecen de experiencias y conocimientos en torno al empleo de WQ:

“Pues los chavales, webquest no habían visto nada, sí que con los medios informáticos habíamos trabajado un poquito las presentaciones con PowerPoint y Word y un poquito por encima y en otras asignaturas que no eran Educación Física, sí que los trabajos muchas veces me los traen en PowerPoint. Luego con la curiosidad que tienen ellos con los medios informáticos, sí que hacemos alguna cosa. Hay una sesión fija a la semana, pero de webquest es la primera vez que ellos la tocan conmigo por lo menos, bueno ninguno me dijo que hubieran utilizado webquest antes, no sabían lo que era.” (EP2).

En los siguientes fragmentos se expone la información relativa a los estudiantes del nivel educativo de Secundaria.

El alumnado de Secundaria no había vuelto a trabajar la EC dentro del ámbito académico desde 1º de la E.S.O., a pesar de estar cursando 4º curso de la enseñanza obligatoria. Además, algunos de los estudiantes tampoco se encontraban demasiado predispuestos hacia estos contenidos:

“Hay que tener en cuenta que como 4º B la expresión corporal no tiene muchos seguidores y que hasta ahora no han trabajado, excepto en 1º de la ESO.” (DP2).

El único contacto con el ámbito expresivo-corporal que según la docente habían tenido, había sido a través de determinadas actividades asociadas a la natación sincronizada.

“....pues no ha sido un grupo en el que se ha trabajado especialmente la expresión corporal, salvo la parte de eh... natación sincronizada, no habían trabajado nada más de expresión corporal los alumnos de este grupo.” (EP2).

No obstante, de forma muy minoritaria, algún estudiante había tenido además contacto con actividades vinculadas a la EC fuera del ámbito escolar:

“....son alumnos que vienen de la danza, que fuera del centro, o sea, en el propio centro realizan actividades extraescolares de danza, de teatro y de expresión corporal.” (EP2).

Por otro lado, en relación con las nuevas tecnologías, los estudiantes cuentan con conocimientos, algunos de los cuales han sido adquiridos en el ámbito escolar, principalmente desde la asignatura correspondiente en la que se facilitan estos aprendizajes:

“...desde primero ellos sí que tienen asignaturas de tecnología, y luego pues, ahora mismo lo que se pretende trabajar son competencias desde todas las áreas trabajamos la competencia tecnológica, eh..., o sea, no, a parte de la asignatura de tecnología, en todas las áreas se trabajan las nuevas tecnologías.” (EP2).

No obstante, el alumnado desconocía por completo el recurso WQ:

“Lo que ha sido novedoso para ellos ha sido la webquest en sí misma. O sea, nunca habían trabajado así.” (EP2).

Finalmente, se describen los datos extraídos en torno al alumnado universitario.

Los estudiantes ya han obtenido previamente formación en torno a los contenidos de EC durante su formación inicial universitaria. No obstante, algunos se mostraban inicialmente con ciertas reticencias ante estos aprendizajes:

“Cuando empezó el máster, pensé que esta asignatura era repetir algo que ya habíamos hecho en Inef. Pero enseguida intenté encontrar la parte positiva y buscar un porque de esta materia en el máster. Ese porqué lo encontré en nosotros mismos, pues pienso que siempre que se crea un grupo, como en nuestro caso el grupo del máster, es bueno coger confianza cuanto antes, y qué mejor manera de hacerlo que mediante las clases de expresión corporal.” (BA3).

Respecto al uso de las tecnologías, el alumnado está ampliando su formación en una asignatura sobre el empleo de estos medios en el ámbito educativo, la cual es impartida en el mismo Máster que están cursando. Desde esa asignatura muchos están teniendo el primer contacto con el recurso WQ.

“....solo 2 de los 19 presentes tenían conocimientos muy superficiales de este recurso. Uno de ellos, por haberlo visto en una asignatura durante la realización de los estudios universitarios, y el otro, que antes de acceder a los estudios del máster había oído hablar de ello pero que realmente no sabía de qué se trataba hasta el comienzo del presente curso escolar. El resto del alumnado presente manifiesta que es en este máster, y concretamente en la asignatura de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, en donde toman su primer contacto con estas herramientas, y de hecho, me comentan que casualmente están en estos momentos preparando un trabajo que les han solicitado asociado a este recurso.” (DP3).

No obstante, los conocimientos en torno a la WQ que adquieren desde la asignatura mencionada, están enfocados al diseño del mismo.

“Ya habíamos trabajado la webquest en la clase de nuevas tecnologías, pero lo habíamos trabajado más en torno a cómo hacerla, no al contenido que tiene en sí.”(DAI3-74).

Por lo tanto al considerar la información relativa a los estudiantes de los tres niveles educativos, puede observarse que, a excepción del alumnado de Secundaria, el resto sí tiene experiencias en torno a la EC. Además, se puede deducir fácilmente, que debido a la diferencia de edad y a la formación universitaria recibida, el alumnado del Máster posee unas experiencias previas mayores, así como bastante más conocimientos, que el alumnado de Primaria.

Sin embargo el alumnado de Secundaria, tiene carencias en la formación de esta área, al no haber sido trabajada desde el Primer Curso de la Educación Secundaria. Por otro lado, y en relación con el uso de la WQ como recurso educativo, ninguno de los estudiantes lo había llevado a cabo a la práctica. El alumnado que conocía lo que era una WQ, era el perteneciente al nivel educativo universitario, puesto que lo habían visto en otra asignatura del Máster. No obstante la orientación desde esa otra materia estaba dirigida más hacia el diseño de estas herramientas tecnológicas y su aplicación en el ámbito educativo de Secundaria.

8.4.3. SÍNTESIS DE LA MACROCATEGORÍA

Como síntesis principal de esta Macrocategoría, se puede extraer que para los tres niveles educativos esta es la primera experiencia respecto a llevar a cabo una propuesta educativa a través de una WQ. Ni profesoras, ni estudiantes, habían tenido previamente contacto alguno con esta herramienta educativa de forma práctica. En consecuencia, el nivel de familiarización con este recurso parte de cero para todos.

El recurso WQ en sí, era totalmente desconocido para el alumnado a excepción del alumnado universitario, que alguno tenía algún conocimiento previo. La profesora que tenía un mayor desconocimiento del mismo era la de Secundaria.

Respecto a las experiencias previas de EC, el nivel educativo que se encuentra en desventaja respecto a los otros, debido a la carencia de experiencias previas de EC, es el alumnado de Secundaria.

8.5. SÍNTESIS DE LA MACROCATEGORÍA: IMPLEMENTACIÓN DEL RECURSO WEBQUEST.

8.5.1. ANÁLISIS DE LA CATEGORÍA IMPLICACIÓN DE LOS ELEMENTOS ESPECÍFICOS DEL MODELO WEBQUEST EN LAS TAREAS REALIZADAS.

SUBCATEGORÍA: MOTIVACIÓN ANTE EL PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La información encontrada ha sido obtenida de los siguientes instrumentos: Cuestionario de evaluación cualitativa dirigida al alumnado de Educación Primaria, Secundaria y Universidad; Diario de las profesoras de Educación Primaria y Universidad; Entrevistas a las profesoras de Primaria y Secundaria; y Diario grupal del alumnado de Secundaria.

En los siguientes párrafos se exponen los resultados obtenidos del contexto educativo de Educación Primaria.

Respecto al nivel de efectividad en la motivación que tiene el problema planteado en la WQ para el alumnado de este nivel educativo, se identifican una gran variedad de opiniones en las que se manifiestan bastantes valoraciones positivas, y en menor medida negativas.

El foco de atención en los que se han centrado las valoraciones positivas, toman como base principalmente el argumento de que les ha parecido divertido, haciendo referencia al planteamiento de la WQ. De hecho, son bastantes estudiantes a los que les ha parecido divertido. No obstante, muchas de estas respuestas son demasiado breves y no presentan justificación alguna:

“Me ha parecido divertida.” (CEC1A-91).

y otras en las que sí se justifica el motivo:

“Me ha parecido divertido porque me ha animado a hacer el cómic” (CEC1A-113).

Son varias, las opiniones utilizadas para argumentar esta diversión manifestada y que a continuación se detallan.

Por un lado, se han encontrado muchos comentarios en los que se hace alusión a la utilidad que tiene la WQ para poder desarrollar las tareas que se proponen, al sentirse orientados adecuadamente:

“Divertida porque me ha guiado mucho en lo que tenía que hacer y era muy creativa.” (CEC1A-102).

Otros se han centrado en la claridad con la que les parecía que era presentada la información del recurso. Algunas personas exponen estos argumentos de manera general, como en el siguiente ejemplo:

“Sí, me ha parecido muy interesante y su manera de explicarla ha sido muy fácil de entender y me lo ha facilitado muchísimo.” (CEC1A-106).

Otras, sin embargo, manifiestan sus opiniones centrándose solamente en una de las fases de la WQ, como la siguiente afirmación, que parece hacer referencia al apartado de Introducción o al apartado de Tarea del recurso WQ:

“Ha mi me ha resultado divertida la primera página de la Webquest porque estaba bien explicado y tenía muchos dibujitos.” (CEC1A-88).

Además de la utilidad, han aparecido otros argumentos, que aunque son minoritarios, merecen ser analizados. Se ha encontrado algún comentario en el que, aun valorando divertida la propuesta, se hacen alusiones comparativas, en las que se refleja claramente su preferencia ante las actividades de carácter práctico, frente a las que implican tener que leer la WQ, al considerarlo tedioso.

Algunos de estos argumentos se han expuesto de manera general:

“Me ha parecido más divertida hacerla que leerla.” (CEC1A-105).

y otros de manera más concreta:

“Me ha parecido más divertido expresarlo con mi cuerpo que como cuando lo lees, pero no me ha parecido nada aburrida.” (CEC1A-104).

“La Webquest estaba muy bien presentada y de mucha ayuda, lo malo es que tantas letras y palabras pues aburre y no te anima a leerlo, o por lo menos a mí.” (CEC1A-88).

Por otra parte, y en relación a las valoraciones registradas que muestran cierta desmotivación hacia el planteamiento del problema, los argumentos que el alumnado expone, también son muy variados, aunque se han centrado en focos de atención similares a los anteriores.

Algunas personas manifiestan que la información de las páginas del recurso, no eran demasiado claras:

“No, porque no me aclaraban algunas preguntas que tenía.” (CEC1B-125).

Otras personas consideran que el recurso no cumple sus expectativas en relación con los efectos y/ o funciones esperables y propias de otro tipo de páginas web:

“Me ha parecido un poco aburrida porque me esperaba que fuera con voz y con imágenes.”(CEC1A-93)

“Aburrido porque no tiene nada que te entretenga.” (CEC1A-101).

De estos argumentos se puede interpretar que el alumnado, cada vez más habituado a utilizar internet y a acceder a páginas web que tienen mayor dinamismo, percibe el recurso WQ es demasiado estático al compararlo con las páginas web a las que suelen acceder, y por lo tanto, más aburrido.

También hay quien señala como argumento de desmotivación, al entender que la información por sí misma es algo aburrido:

“Aburrida porque es solo información” (CEC1A-99).

Alguna otra persona, de manera puntual, centra su atención en las actividades prácticas de representación de EC:

“Aburrida por que no me gusta ser actor ni nada de eso” (CEC1A-92).

La docente, por su parte, expone que el alumnado se mostró expectante ante la presentación del recurso WQ en la primera sesión, y así lo refleja en su diario:

“Esa primera sesión les inquietó, como les inquieta todo lo que les cuento respecto a esta asignatura. Estuvimos viendo la webquest que Patricia me había proporcionado.” (DP1).

El alumnado se mostró ilusionado cuando la profesora les explicó de manera detallada el recurso:

“...y les conté le enseñe la webquest y les fui diciendo un poco lo que...eh....lo que consistía, lo que tenían que hacer y estaban muy ilusionados. Había como una... como nervios incluso a la hora de hacer esto.” (EP1).

Parece lógico pensar que el alumnado se muestre excitado al conocer una nueva actividad que van a poner en marcha. No obstante, y al considerar algunas de las valoraciones de los estudiantes negativas, quizás decreció esa ilusión inicial, al mirar más detenidamente lo que el recurso WQ contenía. No obstante, como ya se ha reflejado, ésta no fue tampoco la opinión general.

A continuación se expone la información relativa al contexto educativo de Educación Secundaria.

Las respuestas generadas por el alumnado mantienen los mismos focos de atención que los expuestos por el alumnado de Primaria.

Las valoraciones positivas en torno a la efectividad del planteamiento del problema que se expone en la WQ, muestran el disfrute y la diversión que les ha generado como principal argumento. No obstante, quienes van un poco más allá en sus explicaciones, manifiestan otras causas que a continuación se detallan.

Algunos estudiantes manifiestan sus opiniones positivas porque les resulta un recurso novedoso:

“Si me ha gustado y me ha parecido una actividad innovadora y divertida” (CEC2B-208).

Otros hacen referencia a la funcionalidad de la WQ para poder llevar a cabo la tarea, y en otros casos a la claridad de la información con la que eran presentadas las fases a seguir en dicha tarea. El comentario de un estudiante, que se pone a continuación, ejemplifica claramente las dos últimas cuestiones señaladas:

“La página me ha resultado útil y para gran ayuda porque te decía objetivamente los pasos y procesos que había que seguir.” (CEC2B-214).

Por otro lado, también hay quienes no expresan ningún tipo de valoración al respecto, puesto que entienden que la información por sí misma no puede producir ningún efecto en las personas:

“Ni divertida, ni aburrida, una pág. web normal donde te explican cosas.” (CEC2B-129).

Es probable que no les llame la atención, porque tengan la concepción general de que la información por sí misma no tiene ningún valor, ya que a través de ella solo se señala lo que hay que hacer, es decir, puede que para estos estudiantes el carácter de la información como forma de instrucción no tiene demasiado valor.

Respecto a las valoraciones negativas, quienes se han centrado en la información del recurso, argumentan sus respuestas en la falta de claridad que ofrecen sus páginas:

“Un poco mal organizada a mi parecer, y el no saber el qué y cómo, exactamente, hacer, no la hace muy divertida.” (CEC2A-195).

También hay quien, a pesar de no resultarle divertida del todo, reconoce su utilidad para llevar a cabo las actividades propuestas en el recurso:

“No es exactamente divertida pero es muy útil y no es aburrida” (CEC2B-230).

Por otro lado, la profesora desde su perspectiva, considera que durante la presentación de la WQ el alumnado tuvo una impresión general positiva ante la WQ que se les estaba mostrando. No obstante, se produjeron reacciones contradictorias ante la imagen de la primera página, correspondiente al apartado de Presentación del recurso. En el siguiente fragmento, se exponen los comentarios que la docente realiza al respecto:

“....los primeros días, el día que hubo la presentación que vimos los primeros vídeos, pues fue... se ...hubo unas reacciones contradictorias sobre todo relacionadas con la imagen que presenta la web del bebé-anuncio. Salvo excepciones a la mayoría no les gustaba esa foto, les parecía un poco así, como un poco grimsa. No... no es exactamente esa la palabra, pero... así como luego después los vídeos que vieron la mayoría les sorprendieron y les encantaron y de hecho, muchas de las cosas que veréis que han grabado están relacionadas con ellos sobre todo con el de... el de nike , me parece que es, que son jugadores de baloncesto y... y bueno pues... la primera impresión pues les gustó mucho, les pare.., les sorprendió.” (EP2).

Sobre esta impresión general, también se dejó manifiesta en el diario grupal del alumnado. A continuación se expone uno de los comentarios, en el que se refleja que por parte de algunos, había motivación ante el reto planteado en la propuesta educativa:

“Esto promete! Pensamos que si colaboramos todos en conjunto, esto va a salir bien!” (DGA2).

Finalmente, se exponen los resultados obtenidos del contexto educativo universitario.

Las respuestas de los estudiantes en las que se valora de manera positiva la efectividad del planteamiento del problema, en su mayoría se apoyan en argumentos que sostienen lo novedosa que les ha parecido la propuesta como en el siguiente ejemplo:

“Sí que me ha parecido motivante porque es una iniciativa nueva, nunca se nos había ofertado una actividad que fuese dedicada a otros docentes. Es un reto nuevo.” (CEC3-18).

También, y en menor medida, se han encontrado comentarios positivos y basados en la diversión que les va a producir el reto planteado:

“Una vez que vimos que las tareas estaban bien repartidas, me di cuenta de que la actividad iba a ser muy interesante y que nos íbamos a divertir mucho al hacer el video.” (CEC3-8).

Sin embargo, hay también una presencia alta de personas que al principio, el planteamiento no les resultó nada motivante. Esta falta de motivación se justifica principalmente debido a que la presentación de la WQ coincidió en el tiempo con la demanda de otros trabajos en otras asignaturas del Máster. A continuación se exponen los comentarios que realiza un estudiante en este sentido:

“Al principio no me resultó nada motivante, ya que lo primero que pensé fue que menudo pedazo de trabajo y en la época que llega con las cosas que tengo que hacer, aunque luego cuando lo hemos ido haciendo nos lo hemos tomado con filosofía y hemos intentado divertirnos.” (CEC3-13).

De estas circunstancias señaladas, se puede extraer que el nivel de motivación está condicionado por la percepción alta de la intensidad de las tareas específicas de la WQ, y a la que se añaden la exigencia de otras materias del Máster.

La docente, desde su perspectiva, corrobora la percepción del alumnado respecto a la motivación inicial ante el resto. En el siguiente fragmento de su diario, se puede observar la evolución general del transcurso de la clase en la que se propuso la WQ:

“Al principio he percibido un clima normal, correcto, receptivo de un alumnado atento y sereno ante la intervención de la docente.

-A continuación este clima se ha visto alterado ante la información de una forma más específica del trabajo y de las fechas de entrega de actividades;

-Y finalmente este revuelo parece haberse sosegado un poco. En principio interpreto que es porque han ido obteniendo más información tanto de la propia webquest como de mis intervenciones en los diferentes grupos resolviendo dudas e intentando además, desmitificar el concepto infundado de alarma que se ha creado.” (DP3).

Por lo tanto, de la visión obtenida global desde las diferentes perspectivas, se puede afirmar, que el planteamiento del problema de la WQ, en un principio, no fue nada motivante para el alumnado, sino todo lo contrario. La carga de trabajo general de las diferentes asignaturas que cursaban, desvió su atención totalmente del recurso propuesto. En consecuencia, la WQ fue valorada como un elemento que agravaba esta situación.

A pesar de todo ello, también como ya ha quedado expuesto, algunos estudiantes valoraron satisfactoriamente las propuestas planteadas, principalmente por la novedad de las mismas, y en menor medida, la diversión que iba a generar desarrollarlas.

Por todo lo expuesto anteriormente, y al considerar las perspectivas de todos los participantes, pasamos a identificar las diferencias y puntos en común entre los diferentes niveles educativos.

A excepción del nivel educativo universitario, el primer contacto con la propuesta WQ ha sido de forma general positivo para los estudiantes. Mientras que en el nivel universitario, la propuesta inicialmente no ha tenido tan buena aceptación, debido a que los estudiantes la han

percibido como una carga adicional de trabajo que se sumaba al que también se les solicitaba desde otras asignaturas.

Las valoraciones positivas del alumnado para los estudiantes de los tres niveles se han centrado en el factor diversión, aunque de forma inferior en el alumnado universitario. La novedad ha sido otro elemento que ha sido considerado tanto por el alumnado de Secundaria como el universitario. Por otro lado, la utilidad de recurso en cuanto a que facilita que las tareas se puedan desarrollar, es valorada por los estudiantes de Primaria y Universidad.

Respecto a las opiniones emitidas en torno a las orientaciones que se dan en el recurso WQ, solo son señaladas por el alumnado de Primaria y Secundaria, y sobre ellas encontramos respuestas opuestas. En Educación Primaria, hay quienes por un lado, consideran que la información para realizar la propuesta era clara y orientaba adecuadamente, y por otro lado, los que piensan todo lo contrario. En Educación Secundaria, sin embargo, este aspecto solo ha sido valorado negativamente, ya que las manifestaciones encontradas expresaban solamente la carencia de claridad en la información del recurso WQ.

Resulta también curioso, conocer que hay estudiantes de Primaria y Secundaria, que el planteamiento del problema no les ha resultado motivante debido a que, para los primeros, la información les parecía aburrida por sí misma, y para los segundos, no les llamase la atención porque entienden que tiene un carácter más instructivo, aspecto que, desde su punto de vista, no lo hace ser divertido.

Esta valoración de la información, también se relaciona con la opinión que alguno de los estudiantes de Primaria ha realizado, al manifestar su preferencia por la realización de la parte práctica en la experiencia, que la lectura en sí misma del recurso WQ.

SUBCATEGORÍA: UTILIDAD DE LOS RECURSOS

Las respuestas de esta categoría se han obtenido de los siguientes instrumentos: Cuestionarios de evaluación cualitativa dirigidas al alumnado; Entrevista a la profesora de Educación Primaria y a la de Educación Secundaria; Diario de la profesora de Educación Secundaria; Diario de la profesora del nivel universitario; Blog del nivel universitario; y Diario individual del alumnado universitario.

Respecto a la información obtenida del alumnado de Primaria, el grado de satisfacción de los recursos se encuentra asociado al nivel de utilidad de los mismos.

De forma global, más de la mitad del alumnado manifiestan que los recursos web del apartado del Proceso de la WQ son útiles, no obstante, también hay bastantes que consideran que no han tenido ninguna utilidad. Además, se ha encontrado un grupo reducido de respuestas en las que se valora como que estos recursos tienen una utilidad relativa y no son funcionales en su totalidad.

En relación con aquellos que reconocen la utilidad de estas páginas web, exponen opiniones que se focalizan hacia diferentes cuestiones.

Por un lado, para poder desempeñar el rol asumido, encontramos alguna opinión que no justifica al detalle en qué le ha ayudado, como la siguiente:

“Si porque nos a servido de gran ayuda” (CEC1B-128).

También se ha recogido alguna otra opinión que lo justifica de una manera más específica al apoyarse en argumentos en los que se reconoce de forma precisa la repercusión que ha tenido la ayuda facilitada por los recursos. Esta ayuda está asociada a lo que se tenía que llevar a cabo en dos de los roles: la edición de las fotografías, y el diseño del cómic. A continuación se exponen dos ejemplos en los que se manifiestan estas cuestiones:

“Si me ayudan sobre todo los retoques para imagen y fotografía.” (CEC1B-120).

“Si me ha servido porque me ha ayudado a dar ideas para hacer el comic fácilmente.” (CEC1A-89).

Además, dentro de estas valoraciones positivas en torno a los recursos propuestos en la WQ, también se han encontrado respuestas en las que se señala que la información estaba presentada de forma clara, como en el siguiente ejemplo:

“Si me ha servido porque estaban todos los trabajos claros.” (CEC1B-134).

De lo que se puede extraer, que estas personas, a pesar de que no especifique cuál ha sido la ayuda prestada, sí reconocen que se ha producido como consecuencia de que todo estaba bastante claro.

De forma muy minoritaria, también se reconoce que estos recursos web han facilitado que surjan ideas para ayudar a otros, como se puede observar en el siguiente ejemplo:

“Si me ha ayudado para darle ideas a la directora.” (CEC1A-95).

Por otro lado, quienes valoran que las páginas web tienen una utilidad relativa, lo manifiestan de forma genérica como es el siguiente ejemplo:

“Me han servido un poco de guía para realizar el comic.” (CEC1A-112).

Finalmente, para quienes no reconocen la utilidad de estos recursos, algunos lo manifiestan sin justificar y esgrimen respuestas escuetas como esta:

“No.” (CEC1B-124).

Otros reconocen no haber consultado apenas el recurso:

“No, porque no la hemos mirado mucho.” (CEC1A-92).

Y hay quienes argumentan que por sí mismos podían resolver el problema planteado, por lo que los recursos no han sido necesarios para llevar a cabo las tareas solicitadas como en el siguiente ejemplo:

“...no me ha servido de ayuda tus paginas web porque lo sabía hacer.” (CEC1A-110).

La profesora desde su perspectiva no tiene la certeza de que ni siguiera se hayan utilizado estos recursos web fuera del horario lectivo. Además, intuye que para la elaboración del vestuario o el diseño de los cómics, que los estudiantes no los han consultado:

“...pero quizás es... no han tirado tanto de la webquest para páginas de vestuario o de disfraces, de cómo se elabora un comic.... eso lo vimos pero lo vi yo con ellos. Yo no sé decirte exactamente si hay alguno que ha tirado de eso.” (EP1).

En el horario lectivo, además se contó con la colaboración de algún alumno para enseñar al resto a utilizar un programa de edición de fotos como se puede ver en el siguiente fragmento:

“...una que dijo que tenía un programa muy bueno para lo de la fotografía nos lo conto un día también utilizamos una sesión para.... un trocito de una sesión y nos contó cómo funcionaba ese programa.” (EP1).

Por lo tanto, teniendo en cuenta el punto de vista del alumnado y de la profesora, se puede detectar que no todos los estudiantes han consultado fuera del contexto del aula las páginas web propuestas en la WQ.

Por otro lado, al considerar las valoraciones positivas respecto al grado de utilidad de estos recursos, parece que éstas han sido útiles para los responsables del desarrollo del guión, así como para quienes se encargaron de la edición de fotografía. Por lo que se puede afirmar que estas páginas web, para estos estudiantes han cumplido su funcionalidad orientadora.

No obstante, parece que los recursos facilitados para el diseño del vestuario no han tenido tanto éxito. Además, también se han hecho reconocimientos respecto a la funcionalidad de los recursos para generar ideas, lo cual, se puede también interpretar que han servido de guía y orientación al alumnado como punto de partida o de inspiración.

Finalmente, es de destacar también, que el hecho de que los pocos que reconocen y justifican el motivo de que las páginas web no les han sido de utilidad, tiene una estrecha vinculación con el nivel de conocimientos previos que perciben tener para realizar la tarea sin ningún tipo de ayuda adicional. Y además, alguno también confiesa no haber consultado los recursos, por lo que tampoco les han resultado útiles.

A continuación se exponen los resultados obtenidos del alumnado de Secundaria.

Respecto al nivel de satisfacción del alumnado respecto a la ayuda facilitada por los recursos incluidos en la WQ, algo más de la mitad de los grupos los consideran como útiles, aunque también hay algunos que opinan que tienen utilidad relativa, así como otros pocos que no tienen utilidad alguna.

De los que los identifican como útiles, son bastantes los que no justifican el motivo con frases como:

“Si, me han servido bastante.” (CEC2ªA-193).

Sin embargo, quienes lo justifican, dirigen los argumentos hacia varios focos de atención. Por un lado, quienes consideran que les ha servido de fuente de inspiración o como punto de partida para la puesta en práctica de las tareas solicitadas. Aspecto que queda registrado en la siguiente frase:

“Si que me han servido, porque nos han dado al grupo una idea en la que basarnos, en lugar de partir de cero.” (CEC2B-223).

O algún otro, al concretar un poco más, señala:

“Sí ya que habían anuncios que servían de ejemplo.” (CEC2B-221).

Por otro lado, otros señalan que les han servido para desempeñar el rol asumido dentro del grupo de trabajo, como se expone en esta frase para elaborar el guion:

“Si porque tuve que darle varias vueltas al guión.” (CEC2B-229).

Y finalmente, quienes reconocían esta utilidad centrándose en aspectos asociados a la información que contenía estas páginas, como en este ejemplo que hace referencia a la sencillez de la misma:

“Si, porque estaban muy bien explicadas y por lo menos a mi grupo nos a servido de bastante ayuda.” (CEC2B-208).

Para quienes consideraban que los recursos tenían una utilidad relativa se registran frases como la siguiente:

“En parte sí, pero ya teníamos una idea inicial.” (CEC2B-223).

Esto significa que algunas de las ideas son aportadas desde el propio grupo.

Y finalmente, para aquellos que no ven utilidad alguna, encontramos que la mayor parte de las respuestas no se argumentan, como la siguiente:

“No, prácticamente nada.” (CEC2A-194).

Otros expresan la poca funcionalidad de estas páginas web enfocándolo a la escasa orientación recibida:

“No la verdad es que no eran ejemplos factibles que nos guiaran.” (CEC2A-195).

Incluso hay quien, de manera puntual, ya que solo se ha encontrado una respuesta al respecto, hace extensible esta carencia de utilidad a la totalidad de la WQ:

“No especialmente, me hubiera dado igual si me dan una web que si me dan una hoja con las instrucciones.” (CEC2B-218).

Por su parte, la profesora, manifiesta que solo una minoría consultan estos recursos en momentos clave del desarrollo de las actividades puesto que son el punto de origen para poner en marcha la propuesta en el aula. Aspecto que queda reflejado en el siguiente fragmento del diario:

“Primero he pasado lista como siempre y mientras la pasaba les iba pidiendo las hojas de análisis de los tres primeros vídeos. No me las han traído salvo uno a o dos grupos... Y la mayoría tampoco han hecho la distribución de los roles y no solo no lo han hecho sino que tampoco han vuelto a ver la web en su casa.

Todo esto demuestra que no tienen claro lo que tienen que hacer pues no han repasado todo el apartado del proceso.” (DP2).

Además, salvo en la sesión inicial en la que presentó al alumnado el recurso WQ y la propuesta que en él se contemplaba, la profesora no puede afirmar con seguridad que los estudiantes lo hayan consultado en otros momentos, tal y como se puede apreciar en el siguiente fragmento:

“Vamos a ver, yo creo que esa parte es la que menos he podido observar porque el primer día eh.... yo fui la que les mostré la web y lo vimos todo, o sea, entre el primer y segunda sesión vimos toda la web, todos los objetivos, todo. Les comenté cómo se tenían que mover y ahí es donde te digo que yo creo que ellos fuera del aula no se han movido mucho, lo que es dentro del..., de la web. Sí que han utilizado las cosas pero ya han trabajado fuera. Han trabajado con.... entre ellos, no todo el rato utilizando, no... Yo creo que todavía ahí queda un paso más para... para meterse en... en... en el alumno.” (EP2-283).

Teniendo en cuenta las manifestaciones de la docente, parece que los recursos, en muchos de los casos, no han sido empleados por los estudiantes. Este hecho queda reflejado en el momento en que no han presentado las tareas iniciales solicitadas, y como consecuencia de ello, el alumnado se siente desorientado para realizar las tareas posteriores. No obstante, la docente no puede asegurar que la WQ haya sido consultada fuera del horario lectivo.

En definitiva, al contrastar las manifestaciones de profesora y estudiantes, se puede confirmar que no todo el alumnado ha consultado los recursos de la WQ, y que no a todos les han resultado útiles.

Para quienes les han servido, lo valoran positivamente debido a que les ha facilitado que surjan ideas, o se han sentidos orientados en general, o quienes reconocen esta orientación en la ayuda de la elaboración del guión. Hay que tener en cuenta también que en algún caso, no han sido funcionales del todo puesto que desde el grupo se ha dado prioridad a las propias ideas generadas en el mismo.

Para quienes no ha tenido utilidad alguna, las manifestaciones se han orientado a la poca orientación ofrecida en la información de las páginas web. Estas valoraciones contrastan con aquellas que manifiestan la funcionalidad de los recursos, precisamente ante la claridad de la información.

Además, de forma puntual, para alguno la WQ en general tiene la misma utilidad que si le dieran las instrucciones a través de otro formato.

Finalmente, se detalla a continuación la información recogida del alumnado universitario.

El nivel de satisfacción de los estudiantes universitarios en torno a la utilidad de las páginas web proporcionadas en la WQ se distribuye de la siguiente manera. Para poco más de la mitad del grupo estos recursos son útiles, mientras que solo para unos pocos les han sido funcionales de una manera parcial, y para otros pocos sin ninguna utilidad.

La efectividad del uso de estos enlaces queda manifiesta a través de comentarios que reconocen su ayuda para ejercer el rol asumido dentro del grupo de trabajo. Como ejemplo se expone el siguiente comentario:

“Si que me han servido bastante a la hora de dar formato a un guión, ya que desconocía la estructura exacta la forma de exponer todo lo que debe de aparecer en el guión.” (CEC3-4).

En algún caso sirvió como fuente de inspiración para abordar la propuesta como se manifiesta en el siguiente fragmento:

“Sí, nos sirvieron de guía para comenzar a trabajar, de un punto sobre el que partir.” (CEC3-8).

Incluso hay quien lo valora positivamente debido al contenido de la información y los conocimientos que les aportaban, como se muestra en la siguiente respuesta:

“Los enlaces del principio fueron bastante útiles ya que nos dieron una idea de cómo esta enfocado el contenido en la actualidad. Los otros enlaces son útiles para el futuro, para poder tenerlos en cuenta.” (CEC3-22).

Respecto a los recursos iniciales propuestos en la WQ han servido de guía para la elaboración del vídeo solicitado, como se muestra en la siguiente respuesta recogida del foro:

“En nuestro grupo la bibliografía que más hemos utilizado ha sido el libro de los contenidos de expresión corporal de Larreta, Ruano y Sierra, junto con los contenidos mínimos de expresión corporal del Real Decreto, hemos centrado el vídeo sobre todo los contenidos en los que se centra la expresión corporal, por eso estos libros nos han guiado bastante.” (B3).

Pero además, el empleo de estos documentos ha facilitado la reflexión del alumnado en torno a las posibilidades de trabajo de la EC en el ámbito educativo. El siguiente fragmento extraído de uno de los diarios individuales, pone de manifiesto esta cuestión:

“Ví de manera positiva el hecho de que empleásemos el tiempo entre explicaciones del grupo para reflexionar un poco sobre las mismas, cuáles nos parecían interesantes, cuáles no, experiencias anteriores, etc. Las conclusiones que sacamos después en grupo sobre toda la expresión corporal en el aula eran más o menos predecibles, ya que la situación existente era de sobra conocida, pero pienso que reflexionamos de manera correcta sobre las oportunidades que puede ofrecer el trabajo de este contenido.” (DAI3-73).

Pero por otro lado, para quienes manifiestan que estos enlaces tienen una utilidad parcial, lo justifican basándose en que no todos eran funcionales. Como ejemplo se expone el siguiente fragmento:

“Algunos si, pero otros realmente no servían mucho, ya que eran páginas en las que no se explicaba nada. Otras cosas mucho más visuales si que han sido muy útiles.” (CEC3-20).

En cuanto al alumnado que no considera que estas páginas sean útiles, lo hace reconociéndolo con frases como esta:

“No. Para la realización de nuestro tríptico no me apoye en ninguna de ellas.” (CEC3-14).

Incluso confesando no haberlas ni siquiera consultado, como se refleja en la siguiente respuesta:

“La verdad no tenía tiempo con tanta saturación de trabajos de Master en general.” (CEC3-10).

Por otro lado, las aportaciones de la profesora del nivel universitario, evidencian que no todos los grupos han empleado estos enlaces, y quienes sí lo han hechos se debía a que carecían de conocimientos suficientes para acudir a otros. Este es el caso de los enlaces propuestos para el componente del grupo encargado de la edición del vídeo como se muestra en los siguientes fragmentos del diario de la mencionada profesora:

“Los responsables de dos de los grupos me informaron que utilizarían el programa denominado Pinnacle puesto que ya lo conocían y ofrecía más funciones a la hora de realizar la edición como por ejemplo introducir algunos efectos del sonido, y que además permite subir y/o bajar el volumen de la voz de forma progresiva en determinados momentos en alguna de las escenas.” (DP3).

“El último responsable de la edición del vídeo de otro de los grupos me dijo que utilizaría el recurso que se había enlazado en la webquest porque le parecía que era sencillo y que más o menos lo conocía.” (DP3).

Por lo tanto, teniendo en cuenta las manifestaciones de la docente y de los estudiantes, parece que los recursos, en algunos de los momentos y de los casos, no han sido utilizados.

Por otro lado, la utilidad de las páginas web se ve reconocida por el alumnado como orientación del trabajo, fuente de inspiración, adquirir conocimientos, y como punto de partida para realizar reflexiones. No obstante, ha habido a quien no le ha parecido que el contenido de la información sirviera demasiado para llevar a cabo la tarea, y quien confiesa no haber consultado los enlaces. Además, en algún caso en que afirman haberlos consultados, ha venido motivado también por la falta de conocimientos previos, como en el caso de la edición de vídeos.

Como consecuencia de todo lo expuesto hasta ahora en relación con esta categoría, se pueden contemplar algunos puntos en común, así como diferencias en los tres niveles educativos.

No todo el alumnado ha consultado los enlaces a las páginas web que se han configurado como recursos de la WQ, como ha quedado manifiesto.

La utilidad de los recursos es reconocida por bastantes estudiantes de los tres niveles educativos. Esta utilidad queda justificada con diferentes manifestaciones que a continuación se sintetizan.

Los recursos han favorecido que surjan ideas para que el alumnado lleve a cabo las tareas propuestas en los tres niveles educativos, bien, tomándolos como referencia de punto de partida, o bien, como fuente de inspiración.

Estos recursos han facilitado que algunos de los estudiantes reconozcan haber desempeñado su rol, especialmente en la edición de imágenes o vídeos, en Primaria y Universidad respectivamente, así como en el diseño de guiones en Primaria y Secundaria. Además, los estudiantes universitarios, también hay quienes reconocen su utilidad para adquirir conocimientos, refiriéndose principalmente a los textos que debían de leer, así como las reflexiones posteriores que se hacían de ellos.

También ha habido quienes en todos los niveles educativos han valorado como no funcionales estas páginas web. En el alumnado de Primaria y Universidad, parece que el hecho de contar con unos conocimientos previos respecto a los recursos concretos, repercute en que no vean necesario tener que consultarlos. En el caso universitario ha quedado claramente reflejado con la utilización de los recursos que orientaban en torno a la edición de los montajes correspondientes. En el caso de Primaria, se ha manifestado también, pero los estudiantes no han precisado los recursos en cuestión a los que se referían.

Otro elemento, que también se ha producido en los tres niveles educativos, guarda relación con la percepción que han tenido algunos estudiantes, respecto a la falta de orientación que los recursos les proporcionaban. En consecuencia, se deduce, que el nivel de satisfacción para estos estudiantes respecto a la efectividad de las páginas web seleccionadas para facilitar el desarrollo de las tareas, es bastante bajo. No obstante, hay que tener en cuenta que no son una mayoría los que realizan esta afirmación.

Finalmente, hay alguna valoración puntual que ha sido emitida exclusivamente por alumnado de Secundaria, que valora la totalidad del recurso WQ como innecesario, al entender que podría haberse realizado la propuesta a través de una hoja de instrucciones.

SUBCATEGORÍA: DISTRIBUCIÓN DE ROLES Y FUNCIONES

Los datos recogidos en este epígrafe han sido obtenidos de los siguientes instrumentos: Cuestionarios de evaluación cualitativa dirigidos al alumnado de Primaria; Secundaria y Universidad; Entrevistas dirigidas a la profesoras de Primaria y Secundaria; Diario de la profesora de Secundaria y de la de Universidad; Diario individual del alumnado universitario; y Debate final del alumnado también de este último nivel educativo.

A continuación se expone la información obtenida perteneciente al nivel educativo de Primaria.

Desde un punto de vista global, el nivel de satisfacción percibido por el alumnado en torno a la distribución de los roles y funciones dentro de los equipo de trabajo, ha sido positivo para una gran cantidad de personas. Sin embargo, también se han recogido un grupo de valoraciones negativas aunque se manifiesta de forma inferior.

Por otro lado, si tenemos en cuenta estas valoraciones en función del rol que se ha asumido de manera independiente del resto de compañeros, observamos que quienes han desempeñado uno de estos tres roles existentes (director-guionista, diseñador de vestuario y técnico de imagen y sonido), en su gran mayoría han percibido esta distribución de forma satisfactoria:

“Sí me a gustado porque a mi me gustaba mucho hacer de diseñador y otros también al haber tres diseñadores emos podido hacerlo todos los que queríamos.” (CEC1B-114).

De estos datos se puede extraer que bastantes estudiantes se han sentido satisfechos con la función independiente que ha desempeñado dentro del grupo. Además, respecto al rol en el que todos participaban al realizar los personajes de los cómics, también ha sido valorado por alguno como positivo:

“Si, porque me gusta representar obras y disfrazarme.” (CEC1A-92).

De entre todos los roles, quienes llevaron a cabo las tareas asociadas al diseño del vestuario, señalan un mayor grado de insatisfacción con la distribución de los roles en general que se

aprecia sutilmente. Circunstancia que es valorada al identificar a las personas que asumieron dicho rol y comprobar la respuesta que emitieron:

“Y tampoco me ha gustado ser de vestuario porque no he hecho nada solo romper una camiseta.” (CEC1B-119).

Algunas de las opiniones que muestran satisfacción son señaladas por algunos estudiantes de manera breve y concisa sin justificar el motivo, al responder a la pregunta de si se han sentido satisfechos, a través de frases como:

“Si.” (CEC1A-102).

“Si, me ha gustado mucho.” (CEC1B-137).

Quienes exponen en sus respuestas esta valoración positiva, algunos lo argumentan haciendo referencia a que las tareas se han repartido dentro del grupo atendiendo a las preferencias personales:

“Me ha gustado el reparto porque todos sabíamos lo que queríamos no ha habido discusiones.” (CEC1B-13).

Bajo este criterio, la profesora corrobora, haber dejado plena libertad para que los estudiantes decidieran las distribuciones de las tareas. Sobre ello se deja constancia en el siguiente fragmento:

“Pues había grupos en los que... dejé hacer con libertad, mixtos pero que ellos eligieran.”(EP1)

Algún otro ha señalado que este criterio de distribución se regía también atendiendo a las características y capacidades de los miembros de los miembros:

“Si porqué mas o menos se ajustaban a la personalidad de cada uno menos Agea que tenia que ser director porque es muy mandón.” (CEC1B-140).

Otros han tenido en cuenta, cómo han desempeñado la tarea dentro de su grupo, de manera que han valorado la calidad del desempeño del rol de otros desde su perspectiva:

“Me ha gustado porque todos han hecho muy bien sus funciones.” (CEC1B-123).

Además, alguno también reconoce el haberse ayudado entre ellos al realizar las tareas asignadas. Esto nos indica que la manera en que se han llevado las tareas ha sido de forma más compartida.

“Sí porque nos hemos ayudado en las tareas.” (CEC1A-89).

Esta ayuda manifestada, es confirmada también por la profesora:

“...se han pedido ayuda entre ellos para hacer la fotografía de grupo, no me han...alguna vez si me decían, pero si había otro por allí “déjame que yo te lo hago” entonces no... entre ellos también han funcionado entre los grupos.” (EP1).

Por lo tanto, y como ha quedado reflejado, los motivos que los estudiantes señalan sentirse satisfechos son muy variados.

Por otro lado, quienes han señalado desagrado, se centran en las diferentes discrepancias que se han podido desencadenar dentro del grupo. Una veces porque han percibido que no todos cumplen sus funciones:

“No porque hay muchos compañeros que no me caen bien para hacer un trabajo y porque no son trabajadores.” (CEC1B-126).

Otras veces porque costaba llegar a determinados acuerdos:

“No me ha gustado porque yo quería ser el hermano mediano y no quería ser el diseñador”. (CEC1B-133)

Incluso, hay que hay quien ha expresado su valoración negativa al pensar que el reparto de estas funciones no era equitativo:

“No me ha gustado porque hay muchos diseñadores.” (CEC1A-96).

Como consecuencia de las diferentes manifestaciones negativas sobre la satisfacción del reparto de roles y funciones, puede observarse que los motivos son también muy variados. Estos motivos, como ya ha quedado expuesto son: irresponsabilidad de algunos para cumplir sus funciones, la dificultad para llegar a acuerdos en el grupo. Además, alguno muestra su insatisfacción, centrándose en el diseño del recurso WQ, al considerar que la carga de trabajo no era equitativa entre los diferentes roles que había.

En los siguientes párrafos, se exponen las opiniones del nivel educativo de Secundaria.

Atendiendo, al nivel general de satisfacción percibido en torno a los roles y funciones, la gran mayoría lo percibe como positivo. Sin embargo, bastantes de estas respuestas no están justificadas:

“Si, me ha gustado.” (CEC2A-194).

Los argumentos utilizados por aquellos que manifiestan el motivo de esta percepción positiva, también son muy dispares. Algunos reconocen haber realizado las funciones independientes entre todos los miembros:

“Sí a pesar de que lo hemos hecho un poco todos, menos de ser cámara.” (CEC2B-232).

Este aspecto es confirmado por la profesora, puesto que desde su perspectiva global, señala que los estudiantes, no comprenden tener que realizar las tareas de forma independiente, y así lo expone en su diario:

“Siguen sin comprender por qué tienen que trabajar por separado los apartados que les corresponden de forma individual y después ya desarrollarlos en el grupo.” (DP2).

Otros hacen alusión a que los miembros del grupo han desarrollado de manera adecuada su función específica. Por ejemplo, en la siguiente respuesta, a pesar de reconocer que alguien no ha cumplido sus funciones, se siente satisfecho. No obstante, se pone también en evidencia que la responsabilidad e implicación no es igual por parte de todos los miembros del grupo de trabajo.

“Creo que los roles estaban perfectamente distribuidos, ya que nuestro grupo ha cumplido todas sus funciones a la perfección (aunque a uno de los miembros del equipo no se hubiera preocupado de traer lo que se le pedía).” (CEC2B-228).

Se ha encontrado alguna respuesta puntual en la que se hace una valoración negativa sobre el reparto de roles que hace referencia a la falta de equilibrio entre las diferentes tareas que se desempeñan en los mismos, tal y como puede observarse en el siguiente fragmento:

“Bueno, no del todo, porque la persona que más tarea tiene es el guionista, pues es el que tiene que hacer el “storyboard” mientras los demás no tenían ningún trabajo escrito individual específico.” (CEC2B-219).

También, de manera puntual, se ha recogido otra respuesta que apoya a la anterior y a la que se añade la falta de trabajo inicial en el desempeño de estas funciones de los miembros del equipo:

“No, porque no ha sido muy igualado y no he podido elegir y al principio nadie hacía su trabajo.” (CEC2A-203).

Para finalizar, añadir simplemente que la profesora desde su perspectiva, en lo que más insiste respecto a la distribución de los roles es que todas las funciones las han realizado entre todos, por lo que de todo ello puede extraerse, que es probable que la mayor parte del alumnado se ha sentido satisfecho con los roles, y que las funciones a desempeñar las han puesto en práctica entre todos. En el siguiente fragmento extraído de la entrevista, se expone la corroboración de la profesora ante estos hechos:

“Luego lo que también les ha costado fue entender el eh... cuando tenían que hacer, repartirse los roles pues no entendían muy bien eh..., cómo he dicho antes, que tuvieran que trabajar por separado. O sea, no entendían, cómo una idea que iba a ser un... un... algo, un trabajo final, no entendían como el director tenía que pensar en algo, mientras el guionista estaba pensando en otra cosa, y el que graba..y el de la música, o sea, cómo..... Pues al final no lo han hecho así, al final lo han hecho todos todo.” (EP2).

A continuación, se expone la percepción extraída de los participantes del contexto universitario.

Prácticamente todos los estudiantes se han sentido satisfechos con la distribución de los roles y funciones.

Sus argumentos se han centrado en la forma en que se distribuyó cada una de las tareas. En sus respuestas se ha hecho referencia a que algunos, han realizado este reparto al azar, como en el siguiente ejemplo:

“El reparto de los papeles se realizó al azar y todos resultamos contentos. La verdad que fue fácil porque todos partíamos de una idea básica que se nos ocurrió días antes de repartir los roles.” (CEC3-18)

Otros, han manifestado hacerlo teniendo en cuenta el nivel de dominio atendiendo a las capacidades individuales:

“Sí, ya que cada uno ha elegido lo que realmente dominaba.” (CEC3-23).

Y algunos otros, indican que el reparto se realizó atendiendo a las preferencias personales de cada uno. El siguiente comentario refleja esta cuestión, en la que además también se indica que la carga de trabajo entre las diferentes funciones no está repartida de manera equitativa entre todas las funciones, circunstancia que alguna otra persona también contempla:

“Sí. A la hora de elegir rol, cada uno fuimos diciendo lo que queríamos y mi parte me pareció buena, aunque laboriosa ya que lo que luego ve el público es el video y el tríptico. Por esto, creo que era importante hacer un tríptico interesante. También debo señalar que la persona que se encarga de editar el vídeo es el que más trabajo tiene, ya que editar el vídeo y que todo cuadre, lleva muchísimo más tiempo del que puede parecer a simple vista.” (CEC3-15).

Durante el desarrollo de la experiencia, algún estudiante manifestaba en su diario su discrepancia relacionada con la manera independiente en la que estaban repartidas las tareas, como puede observarse en el siguiente ejemplo:

“El resultado final me ha gustado mucho, pero la elaboración de cada una de las partes me ha parecido útil además de interesante. Lo que no me ha convencido del todo es la división de tareas. Me hubiera gustado tener una mayor libertad a la hora de realizar las diferentes tareas, es decir, que todos hubiéramos podido participar en todas las partes.” (DAI3-74).

La profesora, por su parte, quería que el alumnado vivenciase el rol asignado para que experimentasen la responsabilidad con la que se habían comprometido. No obstante, también consideraba la posibilidad de ser más flexibles en este aspecto, una vez que la persona que asumía su rol se hubiera involucrado en sus tareas. Sobre este aspecto, se deja constancia en el siguiente fragmento recogido del diario de la docente:

“Era importante que supieran que el creador del storyboard coordinase la escena a representar aunque al final ésta fuese modificada ante la sugerencia de cualquiera de los otros componentes o la suya propia. Pero quería que se pudiese vivenciar ese rol para que viesen sus creaciones de forma materializada. Aunque he de señalar, que les he dejado claro que podría producirse alguna modificación por si surgen ideas más originales, o que algunas de ellas maduren dando mejores resultados en relación a los propósitos, al interés y al nivel de satisfacción de todo el grupo.” (DP3).

Tal y como señalan varios estudiantes en el Debate final, como respuesta a la pregunta planteada por la docente, las funciones de los roles se desempeñaron de la siguiente forma:

“L. A.: En nuestro grupo cada uno asumió su función.

S. P.: En el nuestro también. A lo mejor la parte del guión, y a mí por ejemplo me tocaba la el storyboard, y a lo mejor si que les he ayudado más, pero porque sí que hay ideas que las tienes que transmitir para que digan lo que tu tienes ahí en la cabeza, aunque tú lo representes. Pero en general si.

J.A.C: En nuestro grupo se ha llevado a rajatabla, yo creo” (Deb3).

No obstante, también se reconoce que en algunos momentos se ayudaron entre ellos:

“J.A.C.: Más de una idea base se puso en común” (Deb3), y que alguno, recibió alguna ayuda puntual ajena al grupo de clase:

“N.A.: Yo por ejemplo en el vídeo he tenido ayuda y de una compañera que me ha ayudado un poquito

Profesora: MMM, ¿en la edición?

N.A.: Si, en la edición” (Deb3).

Por lo tanto, al contrastar toda la información obtenida para los tres niveles educativos, se observan algunos puntos en común, así como pequeñas diferencias en los mismos.

Desde una visión global, gran parte de los estudiantes de todos los niveles educativos han valorado la distribución de roles y funciones de forma positiva. No obstante, también se han recogido opiniones negativas.

En los tres niveles ha habido bastantes personas que han cooperado entre ellos a pesar de no ser su tarea específica del rol, aspecto que es corroborado por las docentes de Primaria y Secundaria. La profesora de Universidad no hace ninguna referencia al respecto, no obstante al ser la propia investigadora, lanza esta pregunta en el Debate final a los estudiantes para conocer este aspecto. Como ya ha quedado reflejado, algunos señalan haberse ayudado en algunas cuestiones.

Otro elemento en común que se manifiesta en los tres contextos educativos y que se ha tenido en cuenta para realizar la valoración de los roles y las funciones, es el criterio que se ha seguido en los grupos para realizar la distribución de los roles dentro de los mismos. Estas valoraciones se realizan de forma positiva en todos los niveles. Los estudiantes de Primaria y Universidad coinciden en haber realizado este reparto teniendo en cuenta las preferencias personales de los miembros del equipo de trabajo, así como las características personales y capacidades para desempeñar el rol de la mejor manera posible. Además, el alumnado universitario, también ha utilizado el azar como otro criterio de distribución.

Por otro lado, y ligado a las respuestas que muestran insatisfacción ante la distribución de roles y funciones, algunas personas las han enfocado hacia la implicación y responsabilidad con la que se han asumido dichas funciones dentro del grupo. En Educación Primaria, parece ser el grupo que muestra mayores discrepancias al respecto. En este alumnado, las discrepancias vienen generadas por esta irresponsabilidad de algún miembro del equipo de trabajo, y de la misma manera, también surgen dificultades para llegar a acuerdos.

Otro punto de insatisfacción en los tres niveles hace referencia a la incompreensión por parte de los estudiantes de la asignación independiente de las tareas en la propuesta de la WQ. Esta circunstancia, es expresada por el alumnado universitario, así como por el alumnado de Secundaria, cuya profesora confirma.

También se han hecho observaciones negativas sobre el diseño de los roles, al considerar que hay un desequilibrio en la carga de trabajo. Esta valoración, sin ser mayoritaria para todos los estudiantes, ha sido registrada en los tres niveles educativos.

SUBCATEGORÍA: TRABAJO COOPERATIVO EN GRUPOS

Para el análisis de estos datos se han utilizado los siguientes instrumentos: Cuestionarios de evaluación cualitativa dirigidos al alumnado de Primaria, Secundaria y Universidad; Entrevista dirigida a la profesora de Primaria; Diario de la profesora de Secundaria y de la de Universidad; y el Blog de Primaria y el Blog de la Universidad.

El nivel de satisfacción del trabajo cooperativo en grupo para los estudiantes de Primaria se manifiesta para prácticamente todos los participantes de manera positiva.

Los motivos que justifican la satisfacción de trabajar en equipo quedan reflejados en las siguientes manifestaciones de manera muy diversificada.

Algunos manifiestan su conformidad sin justificación alguna:

“Me ha parecido bien hacerlo en grupo.” (CEC1B-126).

Otros señalan que el trabajo así es más divertido:

“Me ha gustado hacerlo en grupo porque me he divertido mucho.” (CEC1B-137).

Para otros supone compartir experiencias:

“Me ha gustado hacerlo en grupo porque se comparten las experiencias” (CEC1A-93).

También hay quienes manifiestan que esta forma de trabajar exige un menor esfuerzo y existe la posibilidad además de recibir ayuda de otros:

“Hacerlo en grupo porque hacerlo sola da mucho trabajo.” (CEC1A-96).

“Está bien porque lo hacemos en grupo y nos ayudamos los unos a los otros.” (BA1).

Las valoraciones que expresan insatisfacción de trabajar en equipo, vienen motivadas por conflictos derivados por el incumplimiento de las funciones de otros miembros del grupo, o por querer pertenecer a otro:

“No porque había algunos que no hacían caso.” (CEC1B-125).

“Me hubiera gustado más estar en otro grupo” (CEC1B-128).

En este último sentido, y desde la perspectiva de la profesora se complementan estos datos, ya que, como se ha comentado al analizar los datos de la subcategoría anterior, ha quedado manifiesta, la ayuda que se han prestado en el propio grupo, así como entre los diferentes equipos de trabajo. Por un lado, su posición respecto a la asignación de grupos fue de la de mantenerse al margen, tal y como ya se ha comentado anteriormente. No obstante, esta postura, tuvo también consecuencias para algunos estudiantes debido a que nadie quería integrarlos en su grupo:

“Había algún caso, bueno, pues que se quedaban el último grupo el último será como que no los quiere nadie pero bueno eso pasa. Yo no, ahí no me impliqué, no dije tienen que estar, no, porque bueno, una actividad parte para echar una mano, para echarle una mano pues tampoco... no quería obligar a nadie a estar con alguien que en este caso pues...que iba a venir que no iban a poder quedar o que se implica menos en general... Entonces este último grupo estaba como los que quedaban, los que sobraban.” (EP1).

En los siguientes párrafos se exponen los datos obtenidos en torno al alumnado de Educación Secundaria.

La satisfacción de trabajar en grupo se extiende a un gran número de personas. Son bastantes los que corroboran esta idea, pero que no la justifican:

“Me ha gustado hacer el trabajo en grupo.” (CEC2B-226).

De las respuestas que ofrecen argumentos se centran en los siguientes aspectos:

La diversión, es un componente importante para algunos:

“El trabajo en grupo siempre mola y es muy divertido.” (CEC2A-191).

Y en menor medida, otros focalizan las respuestas hacia argumentos relacionados con la distribución de las personas en los diferentes grupos y la satisfacción de participar en un determinado grupo, tal y como se aprecia en la siguiente afirmación:

“Me ha gustado mi grupo y haber trabajado con él.” (CEC2A-189).

Alguna otra respuesta encontrada se relaciona con la satisfacción de la ayuda que se recibe en el seno del grupo en frases como esta:

“En grupo para apoyar la colaboración.” (CEC2B-222).

Incluso, algunos sin recibir la ayuda esperada, se sienten satisfechos:

“Me ha gustado realizarlo en grupo, a pesar de que había gente que no hacía nada o no se lo tomaba en serio.” (CEC2A-194).

No obstante, en una respuesta, y en relación con esta colaboración, se detecta la solicitud de compartir más las tareas de forma conjunta entre todos los miembros del grupo. Este aspecto fue corroborado también por la docente.

“Me ha gustado hacerlo en grupo pero no de forma tan independiente. En un trabajo en grupo debe haber más comunicación y colaboración en vez de hacer cada uno lo suyo por su lado.” (CEC2B-231).

Por otro lado, la insatisfacción ante el trabajo en grupo se manifiesta de forma tímida con respuestas que aluden a la falta de cooperación, como la siguiente:

“Hombre, estoy un poco decepcionado porque hay un miembro del grupo que no ha trabajado lo suficiente. Así que, no estoy completamente satisfecho.” (CEC2B-217).

Finalmente, desde la óptica de la profesora, parece que el concepto de trabajo en grupo solo es comprendido por los estudiantes desde una estructuración del trabajo más conjunta, posiblemente por la novedad de emplear este planteamiento asociado a la falta de costumbre. De esta cuestión queda constancia en el siguiente fragmento:

“...como ya te he dicho antes, que como son alumnos que tienen mucha conciencia de grupo desde hace mucho tiempo, pues el trabajo en grupo funciona muy bien. Es más, alumnos que le cuesta muchas veces es trabajar a nivel, o sea, a nivel individual, quiere decir, en este tipo de cosas, o sea, si mmm... les resulta contradictorio el decir me estas pidiendo que trabaje en grupo y luego lo hago individual. Entonces, desde el principio han estado motivados, desde el principio se formaron los grupos bien, mmm han trabajado homogéneamente, es decir, se han repartido los roles, no ha habido conflictos, es más, si alguno había elegido un rol que una vez empezando a ponerlo en

práctica veían que no era el apropiado se lo han cambiado. Han estado muy nivelados todos los grupos, de hecho las notas han sido muy buenas en todos los grupos, porque han hecho muy buen trabajado, han trabajado mucho y... yo creo que la motivación ha sido muy buena durante todo..., durante todo el proceso.” (DP2).

Por lo tanto, al considerar la valoración de la docente, se corrobora la valoración positiva del alumnado ante el hecho de trabajar en grupo. De igual forma, se vuelve a confirmar la incompreensión de que las tareas del grupo no se llevan a cabo entre todos sus componentes.

A continuación se exponen los resultados recogidos del alumnado universitario.

Todo el alumnado percibe como satisfactoria haber llevado la experiencia organizados en grupos. No obstante, casi todos los participantes realizan alguna aportación en torno a diversas cuestiones que se exponen a continuación.

Son bastantes los que aluden al trabajo en equipo bajo un sistema organizativo más en conjunto y compartido, y que en algunas respuestas se orienta a que se habrían obtenido mejores resultados, como se observa en el siguiente comentario:

“Creo que si se hubiese podido interactuar entre todos los integrantes del grupo para la realización de los diferentes apartados se hubiera obtenido mejores resultados, ya que al no ser expertos en la materia podríamos habernos complementado.” (CEC3-4).

Esta organización grupal más compartida, algún estudiante la contempla como argumento señalando que posibilitaría que surgieran más ideas dentro del equipo de trabajo:

“Por supuesto, este tipo de trabajo es mucho mejor hacerlo en grupos y si es de 4-5 personas, como es el caso de esta webquest, es mucho mejor para organizarse y que surjan ideas.” (CEC3-15).

Algún otro, también hace alusión a que permitiría más ayudas entre los diferentes miembros:

“De esta manera aprendemos a trabajar en grupo, a repartir el trabajo y a ayudarnos cuando ha sido necesario.” (CEC3-20).

También hay varias personas que lo enfocan desde la perspectiva de que al ayudarse, la exigencia del trabajo es menor:

“Si totalmente. Es un trabajo muy laborioso y en grupo se realiza mejor” (CEC3-7).

En un comentario del Blog también se hace referencia a la diversión que se genera al trabajar en equipo:

“En cuanto al trabajo en grupo, me lo he pasado y creo que mis compañeros también, genial” (BA3).

La visión que ofrece la profesora respecto a los grupos, centrada en aspectos más estructurales, pone de manifiesto que éstos se han creado de forma organizada y en armonía, no obstante, percibe ciertas reticencias de inclusión de alguna persona en los equipos de trabajo. Esto se refleja en los siguientes comentarios extraídos de su diario:

“Prácticamente todos los grupos se han creado de forma organizada y autónoma a partir de sus intereses personales y afinidades.” (DP3).

No obstante, percibe ciertas reticencias de inclusión de alguna persona en los equipos de trabajo, tal como se puede observar en el siguiente comentario que realiza:

“...en la configuración de los grupos de trabajo les he comentado que debían incluir a las 4 personas que no han asistido a la sesión de hoy. No obstante, parece no haberse tenido en cuenta a una alumna, pues de forma sutil han sido varias veces las que he tenido que indicar que se debía contar con ella y ser incorporada en uno de los grupos, ya que nadie intervenía ni tomaba la iniciativa para agregarla en su grupo. Esta circunstancia me ha hecho intuir que detrás había un cierto rechazo de forma generalizada hacia esta alumna.” (DP3).

A raíz de todo lo señalado por los diferentes protagonistas de cada uno de los niveles educativos, se puede afirmar que para la mayor parte de los estudiantes ha sido satisfactorio poner en práctica las WQ a través del trabajo cooperativo en grupo. Para llegar a esta afirmación, hay que tener en cuenta que se ha realizado una valoración así por parte de todos los estudiantes de Universidad, prácticamente todos los estudiantes de Primaria y bastantes de Secundaria.

Los argumentos que avalan las mencionadas opiniones son muy similares en los tres contextos. La diversión que produce trabajar en grupo es el foco de atención que ha sido más considerado, también el hecho de recibir ayudas ha sido contemplado en los tres niveles

educativos, y además, los estudiantes universitarios, también han hecho alusión al hecho de dar ayuda a otros.

En Primaria y Universidad, también se ha considerado que el trabajo en grupo favorece que se disminuya el trabajo o esfuerzo de todos los miembros del equipo. Y en Primaria y Secundaria se ha coincidido en que es positivo por el hecho de compartir experiencias. Además, el alumnado universitario, considera que es una forma de que se puedan generar más ideas.

Como aspectos negativos respecto a la satisfacción del trabajo en grupo, que como ya se visto anteriormente, ha sido valorado por una minoría, los estudiantes de Primaria y Secundaria han aludido al incumplimiento de las funciones por parte de algún miembro del grupo.

Por otro lado, y continuando con las valoraciones negativas el alumnado de Secundaria y Universidad solo conciben que la estructuración del trabajo sea llevada a cabo de manera conjunta por todos los miembros del equipo. Este último aspecto es corroborado por la profesora de Secundaria. Además, alguno de estos estudiantes de Universidad entiende que de esta forma se facilita que surjan más ideas y mejores resultados.

Por otro lado, tal y como se ha visto en el caso de Primaria y Universidad, cuando las docentes dejan libertad para la configuración de esos grupos de trabajo, se corre el riesgo de que se genere algún tipo de exclusión o rechazo hacia algún estudiantes, como se ha podido comprobar en ambos contextos.

SUBCATEGORÍA: LIBERTAD EN LA METODOLOGÍA (AUTONOMÍA)

En esta categoría se ha recogido información de los siguientes instrumentos: Cuestionarios de evaluación cualitativa, dirigidos al alumnado de Primaria, Secundaria y Universidad; Diarios y Entrevistas dirigidas a las profesoras de Primaria y de Secundaria; Diario de la profesora de Universidad y Diario individual del alumnado universitario.

Se exponen en los siguientes párrafos los datos extraídos del alumnado de Educación Primaria.

En relación con las opiniones de los estudiantes de este nivel educativo, se observa un equilibrio en la cantidad de respuestas sobre la preferencia entre realizar las actividades de manera autónoma, o recibir más orientaciones de la profesora.

De entre los que prefieren autonomía, son bastantes los que no justifican el motivo con frases como la siguiente:

“No, así está muy bien.” (CEC1A-106).

Pero quienes sí lo argumentan, lo hacen centrando su atención hacia dos focos principalmente. Por un lado, gozar de mayor libertad en el momento de realizar las tareas. Y como ejemplo se muestra el siguiente comentario:

“No yo he preferido hacerlas en grupo sin el profesor por que emos hecho lo que queríamos.” (CEC1B-129).

Y por otro lado, reconocer que de esta manera se aprende más, como puede observarse en la siguiente respuesta:

“Nos ha gustado solos porque hemos aprendido mas.” (CEC1A-89).

De entre los que demandan la orientación de la docente, también hay bastantes respuestas que lo hacen sin justificar el porqué:

“Prefiero hacerlo a partir del profe.” (CEC1A-96).

Otros, consideran que la guía de la profesora facilita una mayor comprensión de lo que se está trabajando:

“Con el profe por que si no no me entero.” (CEC1A-96).

También, en algún caso aislado es simplemente porque no se contempla cualquier otra opción en la que la profesora no asuma esta dirección, bien por los conocimientos que entienden que ésta tiene, o simplemente, porque no están acostumbrados a otras metodologías menos directivas, como queda reflejado en la siguiente respuesta:

“Si, porque la profe son las que nos enseñan a nosotros, no nosotros a ellas.” (CEC1B-136).

Para finalizar de exponer la visión del alumnado, es necesario señalar que se ha encontrado un número reducido de comentarios en los que se reconoce haberse sentido ayudado por la profesora:

“Pero nos ha ayudado el profesor en todo.” (CEC1A-111).

Por su parte, la profesora en su diario, reconoce el trabajo autónomo del alumnado:

"Ellos y ellas han sido dueños del espacio, del tiempo, de la organización... es agradable ver y sentir cómo tus chicos y chicas son autónomos y autónomas en su totalidad."
(DP1).

Ha intentado mantenerse al margen, en la medida de lo posible, no obstante, en algunos momentos ha orientado al alumnado, y en mayor medida al grupo de clase en el que no era la tutora. Todo ello se ve reflejado en los siguientes fragmentos recogidos de la entrevista:

"... colocábamos el espacio en grupos y ellos iban a su ritmo. Yo no he intervenido, he tratado de no intervenir, he intervenido en muchos casos, pero trataba de no...(...) han trabajado de manera muy autónoma." (EP1).

"Solicitaban mi ayuda cuando les era realmente imprescindible, la verdad es que me sentía una observadora de lujo de estas sesiones." (EP1).

"...es verdad que están acostumbrados a trabajar... me ha costado más con el grupo donde no soy tutora lógicamente, pero también han respondido bastante bien" (EP1).

Por lo tanto, teniendo en cuenta esta autonomía que la docente ha concedido, parece que solo ha facilitado ayuda en momentos puntuales puesto que le parecía necesario. Además, es lógico pensar, por otro lado, que con el alumnado que tutoriza, fuese más sencillo, y seguramente se deba a que mutuamente se conocen más y tienen una mayor interacción.

En los siguientes párrafos se exponen los comentarios del alumnado de Secundaria relativos a su percepción sobre el nivel de autonomía.

Se han encontrado bastantes respuestas que reconocen la preferencia del trabajo autónomo, pero también hay algunas otras que se inclinan a querer tener una instrucción más clara de la docente.

De entre los que son más partidarios de un trabajo autónomo, en sus comentarios se observa una gran variedad de argumentos.

Algunos, muestran la satisfacción por instruirse a sí mismos, y otros por gozar de una mayor libertad:

“Lo hemos hecho siguiendo las instrucciones pero no al pie de la letra. Me ha parecido mejor hacerlas solos porque hemos aprendido a trabajar más en equipo y de forma autodidacta.” (CEC2B-208).

“No, ya que así tenemos más libertad.” (CEC2B-233).

“No mejor nosotros solos.” (CEC2B-224).

Por otro lado, respecto a los comentarios encontrados de los estudiantes, que se inclinan por una mayor orientación de la profesora, manifiestan su acuerdo sin argumentarlo como se puede observar en la siguiente frase:

“Sí, me hubiese gustado que la profesora nos hubiese orientado un poco más.” (CEC2B-232).

Al considerar las percepciones de la docente respecto al grado de autonomía del alumnado, observamos que esta emancipación se ha ido modificando a lo largo del proceso educativo.

La primera sesión en la que se realizaba la presentación del trabajo a través de la WQ, y debido a que el tipo de actividad así lo requería, era de carácter más directivo por lo que el alumnado no debía tomar ninguna decisión. Así manifiesta este aspecto la profesora en su diario:

“Como la clase de hoy ha sido: la presentación del trabajo, la metodología y la evaluación. Es decir, todo de carácter teórico el trabajo autónomo no ha existido ya que en definitiva se trataba de una clase magistral.” (DP2).

Pero tras esta primera clase introductoria, las siguientes debían llevarse a cabo bajo una autonomía mayor del alumnado. No obstante, la docente tuvo que tomar las riendas ya que el alumnado en la segunda sesión no llevó las tareas preparadas y se encontraba bastante desorientado. En el siguiente fragmento se puede ver el comentario que realiza la docente al respecto:

“Han necesitado instrucciones directas grupo por grupo porque no han trabajado en casa y no se acordaban muy bien de lo que tenían que hacer.” (DP2).

Esta cuestión puede estar relacionada con el hecho de que el alumnado no está acostumbrado a trabajar en casa para esta asignatura. De hecho la docente señala que:

“...al final te das cuenta que lo que no hagas en el aula a nivel teórico luego no te lo van a hacer fuera.” (EP2).

Una vez que el alumnado estuvo más centrado llevando a cabo las tareas más prácticas del trabajo solicitado, la conducta del alumnado se manifiesta más autónoma, y tienen muy claro que han de asumir ese rol como se puede apreciar en el siguiente comentario extraído de la entrevista:

“...pues sí, yo me iba moviendo e iba viendo lo que iban haciendo, pero eran bastante autónomos, o sea, cuándo les preguntaba qué tal yo creo que era una mezcla un poco de miedo a que... no saber lo que están haciendo y que les dijera que mal, junto con una mezcla de déjanos en paz que tu nos has dicho que trabajemos autónomamente, ahora no te metas en lo que estamos haciendo. Pero bueno, luego los resultados han sido muy buenos.” (EP2).

En la recta final, parece que esta libertad queda totalmente instaurada en los comportamientos de los estudiantes, que además, y como se podrá apreciar a continuación, parece que la cercanía de la evaluación final del trabajo, puede influir en estos aspectos:

“Muy bueno mejor que ningún día, desde que han entrado en clase y después de pedirme la semana de retraso se han puesto a trabajar cada grupo de forma autónoma. Siguen sin preguntar dudas. Pero a diferencia de la semana anterior parece que lo tienen super claro.

También influye en el desarrollo de la clase que la semana próxima será la evaluación de los videos.” (DP2).

A continuación se exponen las respuestas del alumnado de Universidad en torno a la autonomía.

Prácticamente el grupo al completo siente predilección por el trabajo autónomo. De entre los motivos que aduce el alumnado gira en torno a las siguientes cuestiones. La satisfacción ante la libertad a la hora de tomar decisiones dentro del grupo de trabajo ya sea para generar ideas vinculado a la capacidad creativa, organizarse, preferencias, o mejorar resultados. Estos aspectos se manifiestan en los siguientes comentarios:

“Sí me ha gustado trabajar de forma autónoma, porque así podíamos usar nuestra creatividad a la hora de pensar cada una de las tareas y hacerla a nuestra manera dentro de los ítems correspondientes.” (CEC3-6).

“Prefiero trabajar de manera autónoma porque así estoy exento de directrices y lo hago a mi manera como a mi más me gusta.” (CEC3-12).

“Prefiero de forma autónoma para organizarme de la forma que me sea más cómoda.” (CEC3-14).

No obstante, también de forma muy tímida, aparece una respuesta en la que se decantan por la doble posibilidad, ser autónomo recibiendo paralelamente algún feedback de la docente. De ello se deja constancia en el siguiente comentario:

“Me gusta trabajar de forma autónoma pero en ocasiones se agradece la orientación por parte de la profesora para que el resultado sea el esperado.” (CEC3-4).

La evolución de la autonomía del grupo, desde la óptica de la docente, ha ido modificándose a lo largo del proceso educativo.

En la sesión inicial de presentación de la WQ, parece que el alumnado demanda con presura la mayor información posible sobre las tareas a realizar, las cuáles están detalladas en el recurso educativo. Para la docente este hecho, implica que el alumnado se manifiesta dependiente de su figura debido a que esta información se está presentando en la sesión, y posteriormente ha de consultarse fuera del aula. Esto queda registrado en el diario de la profesora de la siguiente manera:

“Estas demandas se dirigían más hacia aspectos relacionados con la obtención de información verbal e inmediata sobre lo que tenían que hacer, y me daba la sensación de que lo que querían era conocer al instante todo el proceso, todo ello sin querer leer de forma independiente los pasos detallados en el mismo, por lo que no eran capaces de trabajar de forma autónoma.” (DP3).

Por otro lado, una vez puestas en marcha las primeras actividades que requieren planificar el proyecto de trabajo solicitado, parecía que al alumnado le costaba tomar la iniciativa para comenzar la parte más práctica y que implicaba movimiento. De esta manera lo expresaba:

“En general han trabajado en la sesión de hoy, pero ha sido necesario también empujarles para que mostraran un trabajo autónomo para poder llevar a la práctica el primero de los ensayos de alguna de las escenas del storyboard.” (DP3).

No obstante, la docente, como señala en sus reflexiones es consciente de que hasta que un proyecto no se encauza, a veces requiere tomarse su tiempo:

“...algunos habían realizado la exposición de su propuesta y les he invitado a que representaran alguna escena, pero daba la sensación de que les estaba costando ponerse en acción. Aunque en esos momentos me habría encantado ver que de forma independiente se ponían en marcha, en seguida he vuelto a recordar un pensamiento que ya tuve anteriormente en esta sesión, y es que es muy habitual también ver que “romper el hielo” y activarse, muchas veces requiere su tiempo.”(DP3).

Pero según avanzaban las sesiones el alumnado ha ido ganando en autonomía e iniciativa a la hora de ir configurándose más, las escenas del vídeo que iban preparando:

“Sin embargo ahora, al escribir esto en el diario, si que pienso que podría haberme acercado a escuchar lo que decían, y lo que sí que confirmo con ello ahora es su autonomía y colaboración a la hora de realizar estas actividades.” (DP3).

Durante este proceso, el alumnado también es consciente de la libertad concedida en el mismo. De ello queda constancia en el diario de un alumno:

“...en cada una de las tareas hemos utilizado parte de los conocimientos aprendidos en la asignatura de Expresión Corporal, además de tener la libertad de poder experimentar por nosotros mismos ya que no teníamos unas pautas cerradas a seguir.” (DAI3-74).

Otro ejemplo, que desde el diario del alumnado manifiesta esta autonomía en la toma de decisiones:

“De momento el encargado de crear la historia ya nos ha explicado de qué va tratar. Nuestro próximo paso saber los guiones. Yo ya he pensado cómo hacer las tomas y la realización del mismo. El montaje pienso hacerlo utilizando el Pinnacle Studio v12, programa que conozco a la perfección ya que lo he utilizado bastante en edición de vídeos y montajes.” (DAI3-87).

Al recapitular todos los datos analizados en esta subcategoría se pueden identificar los puntos de confluencia y disparidad señalados por todos los participantes.

Respecto al nivel de preferencia de los estudiantes entre el trabajo autónomo o el trabajo más dependiente de la docente, observamos que la predilección en la autonomía va aumentando según se avanza por los niveles educativos. La valoración realizada por el alumnado de Primaria se manifiesta muy equilibrada para ambas opciones, de manera que la mitad de estudiantes prefiere la autonomía, y la otra mitad, demanda tener un trabajo más pautado por parte de la profesora.

Sin embargo, son muchos los estudiantes de Secundaria que prefieren la autonomía y en menor medida los que les gusta tener una mayor orientación de la docente. Y finalmente, para prácticamente la totalidad del alumnado universitario es partidario de gozar de un trabajo autónomo.

Es bastante probable que el motivo de estos niveles de preferencia diferentes para cada nivel educativo, estén condicionados principalmente por la propia madurez de la persona a realizar el trabajo por sí mismos.

Respecto a quienes se inclinan más por esa autonomía, los argumentos han sido prácticamente los mismos en los tres niveles. Uno de ellos es poder gozar de una mayor libertad para realizar las tareas. Los estudiantes de Universidad han precisado más y han hecho alusión a diferentes posibilidades ante las que poder tomar esas decisiones al contar con esa autonomía. Los focos de atención a los que se ha referido el alumnado universitario han sido: generar ideas, organizarse, preferencias, así como mejorar los resultados.

También hay quienes, tanto en Primaria como en Secundaria, han hecho alusión al aprendizaje como efecto positivo de trabajar autónomamente.

De los estudiantes de Primaria y Secundaria que han manifestado predilección por un trabajo más guiado por la profesora, solo los más pequeños lo han justificado. Estos argumentos se han centrado en que la docente facilita que se comprenda más fácilmente lo que se vaya a desarrollar. Incluso de manera aislada, algún estudiante no concibe que no sea el docente el que asuma esta dirección, ante lo que se deduce que sea porque es a lo que está acostumbrado, o sea porque entiende que con los conocimientos que tiene la profesora es suficiente.

Desde el punto de vista de las docentes, se ha concedido autonomía. Sin embargo en Primaria hay quien señala haber sido ayudado por la docente, mientras que ésta, señala que esta ayuda solo se ha prestado cuando ha sido totalmente imprescindible.

Las docentes de Secundaria y Universidad, han percibido que la autonomía manifestada por los estudiantes, ha ido modificándose a lo largo de las sesiones. Las primeras sesiones había una mayor dependencia, bien por no llevar a cabo las tareas para casa, como en el caso de Primaria, o bien por no leer la WQ al preferir recibir la información de forma más rápida, o por falta de conjuración de ideas para el desarrollo de las primeras escenas de trabajo, como en el caso de los estudiantes de Universidad.

SUBCATEGORÍA: NIVEL DE SATISFACCIÓN DE LAS ACTIVIDADES WEBQUEST

La información registrada para esta subcategoría ha sido recabada de los siguientes instrumentos: Cuestionarios de evaluación cualitativa y Cuestionarios de evaluación conclusivos, dirigidos al alumnado de Primaria, Secundaria y Universidad; Diario de las profesoras de Primaria, Secundaria y Universidad; Dibujos del alumnado de Primaria; Entrevista dirigida a la profesora de Secundaria; Diarios de alumnado individual universitario; y Debate final del alumnado universitario.

A continuación se presenta la información obtenida del nivel educativo de Primaria.

El nivel de satisfacción del alumnado en torno a las actividades realizadas con la implementación de esta WQ desde una visión de conjunto se detalla en los siguientes párrafos.

Prácticamente la totalidad del alumnado percibe que la puesta en práctica de las actividades ha sido positiva en su totalidad. Son variados los argumentos que muestran al respecto, aunque hay también bastantes comentarios en los que no justifican ningún motivo. Además, esta información contrasta con los comentarios recogidos, en los que por el contrario, se valora la totalidad de las actividades y la experiencia en general de manera negativa, ya que son pocos estudiantes los que lo valoran negativamente. Y por otro lado, también se recogen algunas respuestas de manera minoritaria, que se encuentran en posiciones intermedias a las señaladas.

Desde una perspectiva global, respecto a la satisfacción de las actividades también se detecta la dirección que toman muchos de los argumentos que el alumnado utiliza para justificar sus comentarios. La justificación que tiene un nivel mayor de representación es la diversión.

La presencia tan marcada de este aspecto en un grupo importante de estudiantes, nos indica que el nivel de satisfacción para muchos ha sido elevado. Los estudiantes en sus comentarios, manifiestan el disfrute y satisfacción percibido, asociándolo con aquellos aspectos que les ha llamado más la atención.

Algunos señalan lo bien que lo han pasado en grupo:

“Ha sido muy muy divertida la que la echo con muchos de mis mejores amigos. ME a encantado.” (CEFB-171).

“Divertido porque he estado con mis amigos.” (CEC1B-131).

Otros han disfrutado por haber aprendido a realizar alguna tarea en cuestión, de las cuáles, las más señaladas son las actividades de escenificación, y la realización de un cómic. Los siguientes ejemplos recogen las dos posibilidades:

“Me ha resultado muy divertido, porque además de aprender a hacer un comic, aprendes muchas cosas más.” (CEC1B-121).

“Bastante divertida la experiencia y única porque nunca había pensado que pudiera crear un comic y además representarlo delante de mis compañeros. ¡Ha sido genial!” (CEFB-185).

“Esta experiencia ha sido muy divertida y me ha sido muy útil porque ahora sé páginas para hacer cómics y páginas para hacer disfraces.” (CEF1A-152).

Algún otro estudiante argumenta su satisfacción en la experiencia, vinculado a lo novedoso que le ha resultado, pero dentro de la totalidad del grupo, no es demasiado representativo:

“Me ha parecido una idea bastante divertida porque nunca habíamos hecho nada parecido.” (CEC1B-127)

“Esta experiencia me ha parecido muy chula porque nunca había hecho nada igual.” (CEF1A-147).

Por otro lado, a diversión asociada a la creatividad, aparece de manera puntual en el conjunto de comentarios de los estudiantes:

“Pues a sido como un trabajo de artistica, divertido e imaginativo.” (CEF1A-153).

A continuación, se expone el nivel de satisfacción percibido por los estudiantes desde una perspectiva más concreta y que aporta más información al presente análisis. Dicha información ha sido extraída de los cuestionarios conclusivos y que pretendía obtener respuesta en torno a señalar las tres cosas que les resultó más satisfactorias de la experiencia, y las tres que menos. A partir de estas aclaraciones, se exponen los resultados obtenidos.

Las actividades mejor valoradas, ya que son muchas respuestas las que hacen alusión a ellas, son las actividades propias de EC. De estas actividades expresivo-corporales, la que más aparece es la actividad de representación:

“...me ha gustado interpretar la obra.” (CEF1A-166).

No siempre se refieren a la representación final, también, algunas hacen referencia a las realizadas de forma previa:

“Cuando lo ensayamos.” (CEF1A-151).

Además, a algunos también les ha resultado satisfactorio ver las escenificaciones de otros compañeros e incluso el reconocimiento de la propia representación ante el resto de los miembros de clase. En definitiva, todas aquellas actividades de dramatización.

“Ver a los demás grupos como trabajan.” (CEF1B-177).

“Que me aplaudan al final de mi representación”. (CEF1A-162).

El siguiente comentario muestra la satisfacción de un estudiante reflejado en el Blog:

“A mi me a parecido este trabajo de "Expresión Corporal" Muy divertido, porque a mi me gusta un montón la interpretación y me parece muy interesante. L. S. 6ºA.” (BA1).

De la misma manera, las actividades asociadas al trabajo de los gestos y la actitud corporal que el alumnado realizaba para que el responsable de fotografía capturara la imagen que después se utilizaría en el cómic, también han sido muy bien valoradas por bastantes estudiantes:

“Posar para las fotos.” (CEF1A-147).

“Que nos hacemos fotos.” (CEF1A-149).

Estos datos resultan curiosos, ya que se manifiesta la satisfacción percibida ante el trabajo de los contenidos de EC señalados sin hacerlo de manera explícita. Sin embargo, los términos que utilizan para hacer referencia a estas actividades están ligados al empleo de un dispositivo tecnológico. Es probable que el alumnado sienta una motivación adicional al emplear dicho dispositivo. No obstante, no puede afirmarse del todo, ya que las respuestas son demasiado breves y no ofrecen justificación alguna que nos den pistas para realizar una interpretación tajante en este sentido.

También ha habido muchas respuestas asociadas a la caracterización de los personajes:

“Disfrazarme.” (CEF1A-142).

“El vestuario.” (CEF1A-143)

“Cuando nos hemos pintado la cara.” (CEF1B-184).

Y finalmente, también hay bastantes respuestas vinculadas a actividades que no requieren de la implicación motriz y asociadas al componente creativo, como las siguientes:

“Diseñar el comic.” (CEF1A-153)

“Escribir el comic con el ordenador.” (CEF1-A-147).

No obstante, se ha de señalar que cuando los estudiantes han señalado las tres cosas que menos le han gustado, aparecen de nuevo las mismas actividades relacionadas con la EC y que se han señalado antes (representar, exponer a otros sus producciones, gestos para las fotos, la caracterización de los personajes, y el diseño de los guiones del cómic), pero en esta ocasión son manifestadas por menos estudiantes.

Se ha de señalar también que algunas personas al explicar el motivo de la insatisfacción ante las actividades de dramatización, evidencian como mayor dificultad tener que exponerse ante el resto de compañeros:

“Pues solo no me ha gustado representarlo, porque me puse muy nerviosa.” (CEFA-144).

Este hecho es corroborado por la docente, cuando refiriéndose a las representaciones finales dice:

“...con sus nervios con todo lo que eso implica de ese día que estaban ilusionados...” (EP1).

Finalmente, también algunos indican que en las representaciones no se escuchaba a los compañeros cuando estos representaban su cómic, por lo que manifestaron de manera negativa la actuación del resto de grupos:

“Que hablasen bajo los actores.” (CEC1A-162).

No obstante, esta situación venía motivada por los problemas de acústica de la sala, y así lo expone la docente:

“Lo menos positivo de la actividad ha sido la representación en el gimnasio, estaban emocionados/das el día que les tocaba contarnos su trabajo y, no salieron satisfechos/as del todo, por el tema de la mala acústica que se solucionó el día que lo hicimos en el aula.” (DP1).

Por otro lado, cabe señalar que la satisfacción de las actividades específicas de EC atendiendo al género, se refleja de manera muy equilibrada entre chicos y chicas. Por lo tanto, parece que en este contexto educativo, no hay demasiados estereotipos de género en este sentido. Quizás, si en vez de dramatizaciones, los estudiantes hubieran realizado actividades de baile, habrían aparecido más estereotipos en este sentido. Al fin y al cabo, parece lógico, pues las referencias sociales que se tienen en torno a profesiones asociadas a la dramatización (de cine, teatro,...), no están tan estereotipadas.

Sin embargo, en los dibujos recogidos del alumnado en los que tenían que valorar también la actividad a través de ellos, se reflejan bastantes situaciones estereotipadas en cuanto al género se refiere. No obstante, antes de explicar este aspecto, es necesario señalar que prácticamente la totalidad de los dibujos centran su temática en las actividades realizadas de dramatización. Esta circunstancia puede corroborar el alto nivel de satisfacción de estas actividades vinculadas a la EC de las que ya se ha hablado.

Los dibujos de muchos de los chicos manifiestan situaciones de acción, bélicas, de riesgo, violencia, sanguinolentas y en algunos aparecen personajes ficticios y más propios de los

cómics; mientras que muchos de los dibujos de las chicas representan situaciones más tranquilas, con mayor atención y cuidado a la vestimenta de los personajes, y sin incorporar personajes ficticios. A continuación se exponen dos ejemplos de todo esto.



Figura 72. (Dib1B-181).

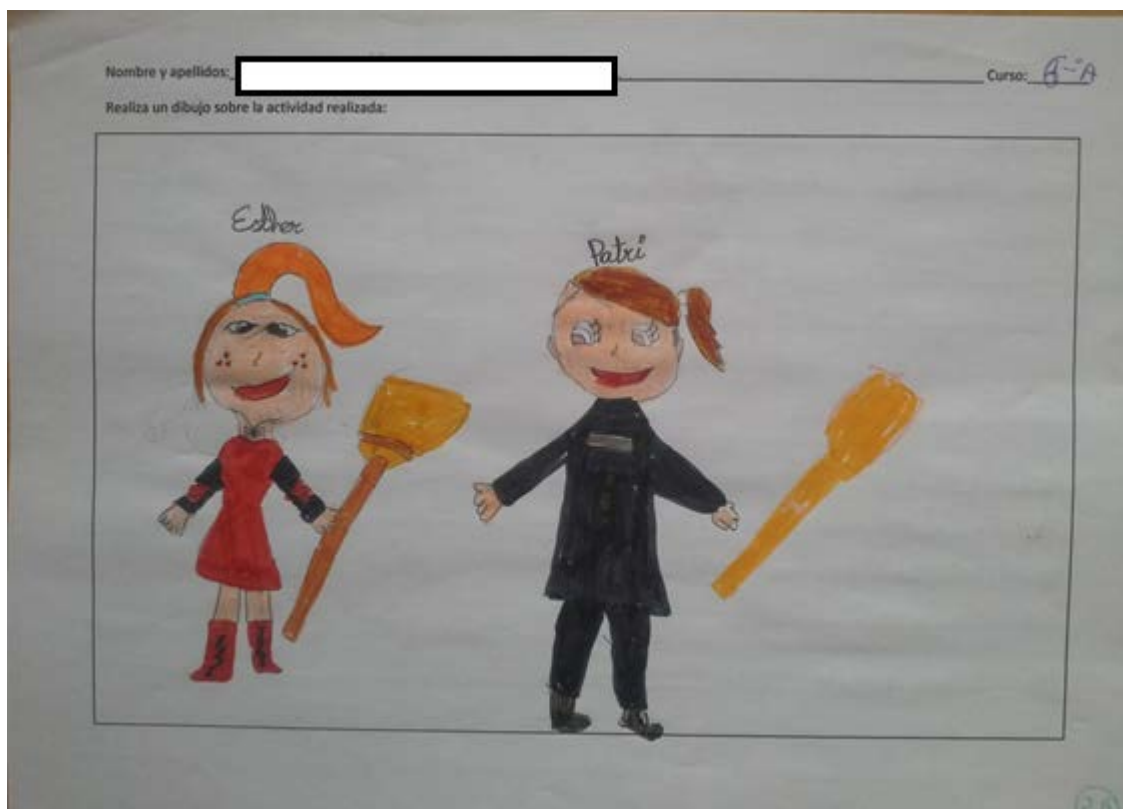


Figura 73. (Dib1A-143).

Respecto a las actividades que requerían el uso de las TICS para la edición de fotos y montaje del cómic, también se reflejan en estas respuestas. Son más los estudiantes que valoran positivamente su realización, que los que por el contrario, lo hacen negativamente:

“Hacer el comic en el ordenador.” (CEF1B-168).

La profesora por su parte, realiza una valoración muy positiva de la realización de la experiencia, y expresa un nivel alto de satisfacción en la realización de todas las actividades realizadas en la WQ, para todos los participantes de la experiencia, ella misma y el alumnado:

“...y ya te digo que lo voy a hacer un poco mío porque nos ha gustado nos ha gustado a todos. Los chavales no se han quejado en ningún caso. Y hemos utilizado bastantes sesiones de calle para quedarnos en clase.” (EP1).

Hay que tener en cuenta, que para este alumnado, el hecho de salir al patio, es muy motivante para ellos. Sin embargo, a pesar de que muchas de las actividades las han desarrollado en el aula para realizar las fotografías, la caracterización de los personajes, y en definitiva la preparación general de las imágenes del cómic, no se han quejado:

“...a los chavales les encanta Educación Física y salir al patio. En ningún momento he visto caras de decir "¡Jo profe otra vez esto y no podemos salir!" nunca se han quejado de quedarnos en clase y siempre es una queja.” (EP1).

En los siguientes párrafos se presenta la información obtenida del nivel educativo de Secundaria.

Desde un punto de vista global, el nivel de satisfacción de las actividades realizadas en esta propuesta WQ, se pueden observar los siguientes aspectos. Casi la mitad de los estudiantes valoran totalmente positivas las actividades. Las justificaciones que emplean para manifestar esta satisfacción varían de unos a otros. Algunos, centrándose en la propia diversión que les ha generado las actividades y/o el compartirlo con sus compañeros del equipo de trabajo, otros debido a lo novedoso que les ha resultado la propuesta, también hay quienes lo argumentan manifestando los aprendizajes adquiridos en torno a la EC, e incluso algunos, las capacidades que han podido desarrollar con ello, como la creatividad o la imaginación. Finalmente, también hay bastantes que señalan lo importante que han sido las actividades de esta experiencia, para aumentar el compañerismo y trabajo en grupo.

Los siguientes comentarios expresan las temáticas manifestadas que se acaban de exponer:

“La experiencia que me ha producido hacer este trabajo es positiva porque es algo nuevo y complicado, y hemos hecho expresión corporal y desarrollado la imaginación.” (CEF2B-273).

“Esta experiencia me ha servido para aprender a expresarse con el cuerpo en un anuncio.” (CEF2B-264).

“Me ha parecido una experiencia muy interesante en la que he podido aumentar mi nivel de compañerismo y compenetración con mis amigos al realizar el video.” (CEF2B-259).

“Divertido porque hemos trabajado en grupo.” (CEC2B-227).

Por otro lado, y al tener en cuenta las opiniones que valoran como totalmente negativa la experiencia, y por lo tanto, las actividades realizadas en ella, se observa que es un grupo reducido de estudiantes. Los argumentos que exponen para explicar esta visión tan negativa se

centran principalmente en que sienten que no han realizado educación física y que se han sentido perdidos ante actividades en las que no tenían demasiado claro qué se les estaba pidiendo que hiciese. A continuación se exponen dos ejemplos que representan estas cuestiones:

“No me ha gustado porque no comprendo la expresión corporal como educación física en sí aunque entiendo que la programación del centro decide hacerla y no me importa practicarla.” (CEF2A-250).

“Me ha parecido que no hacíamos mucho deporte y no sabíamos por donde empezar ni que hacer.” (CEF2A-236).

Es probable que la manifestación de estos pensamientos esté relacionada con la falta de experiencias previas del alumnado en torno a la EC, la cual ya fue expuesta por la docente, y sobre esta cuestión ya se ha tratado en la categoría correspondiente.

Cabe destacar, que hay un grupo considerable de estudiantes que al valorar la satisfacción percibida, se posicionan en niveles intermedios. Este alumnado expresa su opinión señalando que las actividades les ha gustado, pero a su vez manifiestan también los puntos negativos y el motivo por el que no les ha gustado. Estos motivos que los estudiantes señalan se vuelven a centrar en aspectos como la falta de claridad de lo que había que hacer, la dificultad percibida ante actividades de EC, o algunas dificultades encontradas como la edición de los vídeos.

Las siguientes manifestaciones ejemplifican todos estos aspectos señalados:

“...el trabajo no ha estado mal pero no nos explicaste bien lo que querías.” (CEF2A-235).

“Sinceramente, ha estado bien, me ha parecido muy interesante y han salido trabajos bastante buenos. Aunque hay que destacar que es bastante difícil hacer expresión corporal y utilizar ritmos.” (CEF2A-242).

“Ha sido una experiencia muy divertida, a pesar de ser muy difícil montar el video.” (CEF2B-260).

A continuación se exponen el nivel de satisfacción percibido relacionado con las actividades concretas que los estudiantes realizaron en este nivel educativo.

Hay un grupo de personas representativo que manifiesta como satisfactorias las actividades específicas de EC cuando señalan las tres actividades realizadas que más les han gustado. De entre ellas, hablan de EC de forma general, alguno señalando el trabajo del ritmo de una forma más concreta, así como el desarrollo de la actividad cuando se comparte con el resto de los compañeros. A continuación se muestran algunos ejemplos que reflejan todo esto.

“La expresión corporal.” (CEF2B-275).

“Crear ritmos porque son desestresantes.” (CEF2B-256).

“Me ha gustado mucho también los resultados, la verdad es que lo hemos pasado bien haciendo los vídeos y viendolos.” (CEF2A-238).

Pero si además, tenemos en cuenta que también hay un grupo de estudiantes bastante representativo que valora positivamente las actividades asociadas a la utilización de la cámara para grabar las escenas, de manera implícita se está reforzando la opinión satisfactoria respecto a las actividades específicas de EC. Al fin y al cabo, lo que realmente está realizando el alumnado es el trabajo expresivo-corporal al que se le ha añadido un elemento como es la cámara de grabación.

Algunos de los comentarios que el alumnado aporta al respecto son:

“La diversión que aporta la actividad, sobre todo las risas de las tomas no válidas.” (CEF2B-266).

“Me ha gustado mucho también los resultados, la verdad es que lo hemos pasado bien haciendo los vídeos y viendolos.” (CEF2A-238).

“La grabación día a día, con mucho interés y confianza.” (CEF2B-263).

Por lo tanto, se podría interpretar que para este colectivo de estudiantes en concreto, este dispositivo tecnológico se configura como un factor relevante con el que se puede añadir disfrute al nivel general de satisfacción ante la práctica de las actividades expresivo-corporales solicitadas.

Además, también hay algunas personas, que han valorado como satisfactoria las actividades de EC, justo en el momento del proceso creativo en el que se general las ideas:

“Cuando nos sentábamos para aportar pequeñas al guión principal.” (CEF2B-276).

Pero en un sentido totalmente opuesto, si tenemos en cuenta las valoraciones negativas que se han realizado en torno a todas estas actividades desarrolladas a través de la WQ, éstas han sido expresadas también por un grupo representativo de estudiantes respecto a la totalidad de la clase. No obstante, el nivel bajo de satisfacción percibido se debe a dos motivos principalmente. Unos señalan que les ha resultado difícil realizar EC, y otros manifiestan como dificultad tener que exponerse ante el resto de los compañeros a través del vídeo que se les solicitaba. Algunos ejemplos de ello son:

“La dificultad de hacer algo relacionado con la expresión corporal.” (CEF2B-266).

“Salir en el video y ninguna más.” (CEC2B-269).

Respecto a los comentarios que señalan la dificultad de realizar EC, podrían guardar relación con el nivel de experiencias previas del alumnado en torno a estas actividades. Y como ya se ha señalado también, estas carencias han sido confirmadas por la docente.

También hay algún comentario puntual que valora negativamente la parte del proceso creativo en la que las ideas van madurando y se realizan cambios, lo que implica un esfuerzo en algún sentido. En las respuestas encontradas, el hecho de tener que reelaborar el guión, ha resultado un inconveniente, como se muestra en el siguiente ejemplo:

“He tenido que cambiar varias veces el guión.” (CEF2B-257).

Por otro lado, es necesario señalar, que si consideramos las respuestas en torno a la satisfacción general de las actividades expresadas en función del género, observamos que hay un nivel ligeramente mayor de respuestas de chicas que señalan estas actividades específicas de EC como elementos positivos de la experiencia, que los chicos. Esta circunstancia podría ser debida a que en estas actividades, el alumnado podría haber relacionado lo que se le solicitaba (la incorporación de movimiento y sonido) en las representaciones con actividades de baile. Hay que tener en cuenta que el baile es un tipo de actividad que socialmente aún está muy estereotipada en la sociedad. No obstante, tampoco se puede afirmar totalmente esta circunstancia debido a que no es algo que sea extensible al menos a la mayoría de los estudiantes.

Finalmente, y respecto a la valoración de las actividades de edición de los vídeos, hay un grupo de personas superior que señala de manera negativa dicha actividad que aquellos que lo hacen de forma positiva. Quienes lo valoran positivamente, los señalan sin más:

“Utilizar programas de editor de videos.” (CEF2B-264)

Y quienes lo hacen de manera negativa, enfocan sus respuestas a las complicaciones derivadas del propio uso de estos programas de edición, especialmente cuando no se conocen:

“La dificultad de poner efectos especiales y ensamblar las distintas partes del vídeo.” (CEF2B-261).

La docente por su parte, es consciente de esta dificultad añadida a la actividad:

“La unión de las..., de la música con el montaje del vídeo, con luego eh... o sea, no sé, me han sorprendido mucho por eso, porque había una dificultad añadida, no es lo mismo hacer una representación in situ al profesor, que bueno, que le pones la música, tal, no sé que, a grabarlo, corregirlo, montarlo.” (EP2).

Desde un punto de vista general, la profesora manifiesta que el alumnado ha disfrutado durante la realización de las actividades y de manera más especial, el día en que todos presentaban el vídeo elaborado, y así lo refleja:

“Pues yo creo que los alumnos, algunos, ehh... han estado muy motivados, les ha gustado mucho, pero con diferencia, con gran diferencia, el día que más han disfrutado y el día que más han valorado todo lo que habían hecho fue el día que vimos los vídeos de todos. O sea, ese día ya cada umm..., porque claro, aunque los aunque yo veía, y ellos se veían entre ellos grabarse, no es lo mismo ver un trocito de grabación que ver el montaje final.” (EP2).

A continuación, se expone la información relativa al contexto universitario.

Al tomar como referencia la totalidad del grupo se percibe que el nivel de satisfacción en torno a las actividades desarrolladas bajo el planteamiento de la WQ, solo un grupo reducido de estudiantes manifiesta tener un nivel de satisfacción totalmente positiva:

“Sí, me ha resultado ameno, sobre todo grabando los videos.” (CEC3-8).

Sin embargo, tampoco hay ninguna persona que exprese que el nivel de satisfacción de la puesta en práctica de las actividades sea totalmente negativo. Incluso la valoración más negativa expresada por uno de los estudiantes, ha tenido una evolución, de tal forma que a pesar de que al principio no se sentía ningún agrado hacia las actividades, acabó la experiencia reconociendo sentirse satisfecho:

“Sinceramente, este es un trabajo que me gusta realizar, pero en este caso me ha resultado pesado y agobiante. Tal vez haya sido por la situación en la que nos encontrábamos de trabajos y exámenes a la vuelta de la esquina. Además el hecho de venir por la tarde a clase nos daba la sensación de que el tiempo pasaba y no llegábamos. Durante las vacaciones de navidad podríamos haber aprovechado a quedar e ir planificando cómo iba a ser nuestro vídeo, pero cada componente del grupo se fue a su ciudad de origen, lógicamente, y el trabajo se quedó tal cual estaba antes de estas vacaciones. Muchas veces he pensado que este era más un trabajo de Comunicación Audiovisual que de Expresión Corporal y me desilusionaba y se me quitaban las ganas de seguir adelante con él, pero al final, cuando empezamos a grabar las escenas y a ver que todo iba cogiendo forma me empecé a motivar un poco más. Al final acabé orgullosa del trabajo que habíamos elaborado y muy contenta con el grupo que me había tocado.” (CEF3-64).

El resto de estudiantes, configurándose como el grupo más representativo de estas opiniones en relación a la totalidad de la clase, manifiestan sentirse satisfechos, pero a la vez reconocen diferentes cuestiones que valoran negativamente y que impiden tener una visión global satisfactoria en torno al desarrollo de las actividades.

Ninguno de los aspectos negativos que menciona el alumnado, señala de forma directa las actividades propias de EC, sino que hacen referencia a cuestiones paralelas al desarrollo de las tareas, vinculadas a aspectos organizativos de tiempo principalmente.

A continuación se exponen los diferentes argumentos que el alumnado ha manifestado para exponer su nivel de satisfacción en torno a las actividades llevadas a cabo.

De los temas que han aparecido con más frecuencia ha sido el de la novedad de la experiencia. Un grupo importante de estudiantes manifiesta sentirse satisfecho con las actividades por lo innovador que le ha parecido:

“La experiencia en sí me ha gustado, ha sido algo diferente para mí ya que nunca había hecho un vídeo de estas características y me ha parecido muy buena idea.” (CEF3-47).

La creatividad, también ha sido un elemento contemplado por el alumnado:

“La experiencia ha sido muy positiva al no concretar el tema del trabajo ha dado lugar a una gran imaginación y la verdad es que nos hemos juntado cinco en el grupo con mucha imaginación.” (CEF3-57).

Por otro lado, destacan los aprendizajes que adquieren para poder utilizarlos en las situaciones profesionales futuras en el ámbito educativo. El siguiente comentario refleja este aspecto:

“A parte este tipo de actividad no la había realizado nunca y me ha parecido muy productiva y con muchos recursos para utilizarlos en un IES.” (CEF3-53).

Respecto a los aspectos valorados como negativos que han generado que las actividades no resulten satisfactorias, tal y como ya se ha comentado, se han centrado principalmente en el factor tiempo, tal como se muestra en el siguiente comentario:

“Nos hemos divertido mucho haciendo las escenas, a veces salían mal y había que repetirlas, pero como no andábamos muy bien de tiempo teníamos que ser prácticos y sobre todo resolutivos, sacando tiempo de donde podíamos y adaptándonos al material y a las instalaciones que teníamos y que se nos ocurrían.” (CEF3-58).

Centrándonos ahora en el nivel de satisfacción percibido en torno a las actividades de una forma más concreta, se observa que todo el alumnado ha percibido satisfactoriamente las actividades específicas de EC:

“Hay algunas de las partes como he comentado antes que me han parecido un poco aburridas, en cambio otras me han gustado mucho. Yo creo que las dos que más me han gustado ha sido el grabar el video y el ver el producto final, tanto el de nuestro grupo como en el de los demás.” (CEC3-6).

Además, esta afirmación se refuerza, al comprobar que ningún estudiante ha incluido este tipo de actividades entre los aspectos que considera como más negativos de la experiencia.

En estas actividades de EC que señalan, incluyen las de representación, el visionado de los vídeos elaborados, así como los momentos de las grabaciones, que como ya se ha mencionado al hablar del alumnado de Secundaria, están estrechamente relacionados con las actividades de dramatización. En consecuencia, en este nivel educativo, el dispositivo de grabación, también se configura como un elemento que favorece que estas actividades expresivo-corporales se manifiesten satisfactorias.

A continuación se exponen algunos de estos comentarios:

“Me ha parecido ameno, sobre todo las partes en las que hemos trabajado en la grabación del video.” (CEC3-5).

“La parte de la Webquest de grabación de video y visionado posterior.” (CEF3-59).

“La representación de todos los videos en clase.” (CEF3-52).

“El desarrollo de las escenas y la propuesta de ideas.” (CEF3-49).

Respecto a la satisfacción en función del género, no se han encontrado diferencias entre chicos y chicas, a excepción del siguiente comentario:

“Comentamos también la dificultad de que todos los componentes del grupo seamos chicos, por lo que a la hora de realizar coreografía en parejas, el resultado era un poco “cutre”, por lo que decidimos incluir las máscaras.” (DAI3-73).

La interpretación que se puede realizar de esta circunstancia es la siguiente. El alumnado ha seleccionado la actividad del baile, y este tipo de actividades están más estereotipadas en cuanto al género, como ya se ha comentado anteriormente. Si la propuesta de la WQ incluyera de manera obligatoria resolver la tarea a través del baile, en vez de plantear como así ha sido, una tarea de carácter abierto y no definida, quizás los resultados respecto a las valoraciones negativas de la tarea, habrían sido más elevadas por parte de los chicos.

Por lo tanto, si se toma la decisión de utilizar el baile para resolver el reto, los estudiantes, además de verlo como una dificultad, refleja también que están condicionados por los estereotipos de género.

La docente refleja en su diario todas estas circunstancias referidas al nivel de satisfacción de las actividades ya que se han puesto en común en clase durante el desarrollo del debate el último día, y lo expresa de la siguiente manera:

“Al final les propongo que realicen un comentario general de la experiencia. De forma general identifican que la escasez de tiempo para realizar el trabajo y lo que se han divertido mientras realizaban las grabaciones, han sido los elementos que han caracterizado esta vivencia.” (DP3).

Una de estas opiniones que manifiesta un estudiante en el debate señalado, refleja que habría disfrutado más de las actividades, si no hubiera sido por las limitaciones generadas por el tiempo establecido:

“S. R.: Yo como conclusión diría como experiencia personal que yo lo hubiera disfrutado más, si si no hubiera sentido que el tiempo se me echaba encima para poderlo hacer, es decir, el tener que programar tan rápido tan rápido, era como que creas escenas pero que no tienes el... como el tiempo para decir a ver qué he hecho, como para ser consciente, y poder disfrutar de la de la experiencia, aunque luego en los vídeos se ha visto que nos lo hemos pasado bien pero yo no, yo personalmente no era consciente de que me lo estaba pasando bien, pues lo que estaba pensando era en hacerlo lo más rápido, lo más rápido para, o sea para hacerlo para llegar a hacerlo a tiempo vamos.” (Deb3).

El siguiente y último comentario, también obtenido de ese debate, manifiesta su nivel de satisfacción, generado por el desarrollo de las actividades propuestas de manera aislada, sin considerar otros factores externos:

“R.C.: Yo creo que nos lo hemos pasado muy bien haciéndolo. Pero realmente hemos visto la recompensa de, por así decirlo, de nuestro trabajo cuando hemos visto todos los vídeos, y el éxito que ha tenido los comentarios que han tenido los compañeros hacia los vídeos propios o hacia los de los demás, y ahí es donde realmente dices, ha merecido la pena ese trabajo porque hemos sacado mucha en claro en el resultado y es una práctica que yo creo que llevaré a cabo en un futuro, si trabajo como profesor, alguna vez.” (Deb3).

Desde la perspectiva de la docente, también se corrobora alguna de estas circunstancias que el alumnado le ha emitido. Además, también es consciente de la satisfacción del alumnado ante las diferentes actividades. En una conversación con varios estudiantes la profesora refiriéndose a la diversión que había generado la realización de las grabaciones, comenta lo siguiente:

“Yo les digo que eso era algo con lo que contaba, refiriéndome a lo que habían disfrutado, y bromeando añadido, que aunque seguro que se habían acordado de mí, debido al esfuerzo que habían hecho en esta recta final del curso, no tenía ninguna duda de que iba a ser un buen recuerdo y una bonita experiencia en su paso por este Máster. La alumna corroboró estos comentarios.” (DP3).

Recapitulando todo lo expuesto en esta subcategoría, a continuación se expone la visión contrastada de los participantes de tres niveles educativos.

La visión general del alumnado respecto al nivel de satisfacción de las actividades varía de unos niveles a otros. El alumnado se muestra más crítico a medida que subimos de nivel, de tal manera, que hay muchas más valoraciones totalmente positivas hacia las actividades y la experiencia general en el alumnado de Primaria, y sin embargo en Secundaria y Universidad, especialmente, disminuyen.

En todos los niveles también se han recogido opiniones negativas, pero en menor proporción que las positivas.

Cabe destacar, que los argumentos utilizados en los tres niveles educativos para argumentar las valoraciones positivas sobre las actividades y la experiencia en general coinciden prácticamente todos. La diversión, el aprender, la novedad y la creatividad, son los motivos que les han proporcionado satisfacción. El trabajo en equipo solo ha sido referenciado por el alumnado de Primaria y Secundaria. No obstante, como ya se ha señalado este aspecto también fue significativo para el alumnado de Universidad, pero en estas respuestas, no lo han utilizado como argumento.

Respecto a las actividades específicas de EC, como las actividades de escenificación, los ensayos previos y ver y compartir las producciones realizadas, son percibidas en todos los niveles como actividades satisfactorias.

Además, también ha resultado relevante, comprobar que el alumnado identifica el uso de los dispositivos tecnológicos que han utilizado para inmortalizar sus producciones, como elementos satisfactorios de la experiencia. Como ya se ha comentado, al hacer referencia a ellos, indirectamente están señalando las actividades propias de EC, ya que al fin y al cabo, estos dispositivos son recursos a través de los cuáles se trabajan estos contenidos.

Por lo tanto, se podría interpretar, que estos recursos, aunque no se puede hacer extensible del todo a Primaria, puesto que como ya se ha comentado, no justificaron sus respuestas, han incrementado el nivel de satisfacción de la experiencia.

Desde la óptica de las docentes, se ha corroborado que el alumnado ha disfrutado durante el desarrollo de las actividades.

En sentido contrario, las valoraciones negativas en torno a las tareas realizadas, parecen tener menos elementos en común que las opiniones positivas, no obstante, hay también alguna coincidencia.

La dificultad señalada por el alumnado de exponer sus producciones ante el resto de compañeros ha sido uno de los motivos por el que algunos estudiantes de Primaria y Secundaria han manifestado su insatisfacción ante las actividades.

En Secundaria, alguno de los estudiantes ha señalado como negativo la realización de actividades de EC en general, por resultarles difícil. En el caso de Primaria, son muy pocos los que las señalan negativas, siendo estas mismas actividades calificadas como positivas por la gran parte del alumnado.

La edición de vídeos también ha sido señalada por algún alumnado de Secundaria como argumento negativo.

Y finalmente, el factor más negativo para una gran parte del alumnado universitario ha sido el tiempo, el cual, en bastantes casos, ha provocado no disfrutar de las actividades como hubieran querido.

Por otro lado, y en relación a la satisfacción de las actividades en función del género, no se han mostrado grandes diferencias entre las opiniones de chicos y de chicas. No obstante, es probable que el tipo de actividad de EC solicitada, en función de si está más o menos estereotipada por la sociedad, parece advertirse tímidamente al realizar una valoración general de los tres niveles educativos.

SUBCATEGORÍA: PERCEPCIÓN DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN

La información registrada para esta subcategoría ha sido recabada de los siguientes instrumentos: Cuestionario de evaluación cualitativa dirigidos al alumnado de Primaria, Secundaria y Universidad; Entrevista dirigida a la profesora de Primaria; Entrevista y Diario dirigido a la profesora de Secundaria; y Diario de la profesora de Universidad.

Se presentan los datos obtenidos del nivel educativo de Primaria:

Alrededor de la mitad de respuestas valoran de forma positiva el sistema de evaluación utilizado en la WQ. No obstante, en muchas de ellas se manifiesta de forma breve:

“Me parece positivo.” (CEC1B-126).

Además, también hay bastantes respuestas en las que se valora de forma negativa y escueta:

“Negativo.” (CEC1A-103).

Las restantes respuestas no respondían a lo que se preguntaba.

Quienes responden de manera positiva justificando las respuestas, se percibe en los argumentos relaciones con algunas de las funciones que tiene la evaluación:

“Me parece positivo porque si lo hacemos es para que la profe nos ponga nota.” (CEC1B-114).

De igual manera, se identifican argumentos vinculados a la función de autoconocimiento que tiene la evaluación, la cual, permite identificar el estado del proceso en que se encuentra el alumnado:

“Positivo, así podemos saber como lo hemos hecho.” (CEE1B-134).

Y finalmente, se han registrado también respuestas ligadas a la función de la evaluación de ofrecer retroalimentación a los estudiantes para que realicen las modificaciones oportunas, así como conocer los criterios de evaluación utilizados:

“Me parece positivo, porque así sabemos todo lo que va a valorar y así poder mejorarlo.” (CEC1B-127).

De entre las manifestaciones de la docente de este nivel educativo, solo hemos hallado el siguiente comentario, que corrobora el conocimiento que el alumnado tenía desde el principio sobre cómo iba a ser evaluado:

“Tenemos pizarra digital lo hemos visto en clase, lo hemos visto todos. Y ellos se han ido pasando, han visto como tenían que evaluar, el trabajo que había que hacer...y lo hemos utilizado en clase.” (EP1).

A continuación se presenta la información recogida del nivel educativo de Secundaria.

De entre todas las respuestas del alumnado, algo más de la mitad de ellas reflejan satisfacción ante el sistema de evaluación utilizado. Son bastante las que no se argumentan, como la siguiente:

“Me parece positivo.” (CEC2B-231).

Solo se ha encontrado la siguiente respuesta que manifiesta lo contrario:

“Negativo.” (CEC2A-201).

Las respuestas restantes no responden a lo que se pregunta.

Para quienes les resulta positivo este sistema de evaluación, en algunos comentarios se expresa que ayuda a encauzar y orientar las tareas solicitadas:

“Me parece positivo debido a que sabes mejor como hacer el trabajo.” (CEC2B-232).

En otras respuestas, se refleja esta aceptación porque permite conocer los criterios de calificación:

“Me parece positivo y así sabíamos cómo nos iba a puntuar los bailes antes de hacerlos.” (CEC2A-191).

Además, otras personas manifiestan su grado de acuerdo en relación al empleo de la coevaluación y autoevaluación:

“Si, porque no solo evalúa ella, si no también los compañeros.” (CEC2A-202).

En menor medida, también se recogen afirmaciones que centran su atención en la claridad con que los criterios estaban expuestos:

“Me parece positivo y que se entendía perfectamente el valor que se daba a cada cosa quedando muy claros los aspectos en los que más teníamos que esforzarnos.” (CEC2B-208).

Así como en el vínculo que tiene este proceso de evaluación con la función de asignar calificaciones:

“Me parece positivo ya que influye en una buena parte de la nota.” (CEC2B-233).

La visión de la profesora respecto al ámbito temático que se está abordando, añade información respecto a la falta de preocupación del alumnado en torno al conocimiento del sistema de evaluación propuesto, al menos en los primeros días de la puesta en práctica de la WQ. La novedad de la dinámica y la falta de hábito de la misma, pueden ser los motivos de que el alumnado manifieste estas conductas. Esto queda reflejado en el siguiente fragmento del diario:

“...cuando luego les he mandado que ellos volvieran a revisar lo que eran objetivos que se les pedía, la evaluación y todo eso, no lo han vuelto a hacer en casa individualmente, lo han vuelto a hacer pero a lo mejor pidiéndomelo en grupo verlo otra vez en clase (...)que tú le digas que luego tienen que volver a casa, que vuelvan a mirar todos los objetivos, que vuelvan a mirar cómo les vamos a evaluar, que lo tengan presente, que aunque tú se lo has explicado y lo han visto en clase, que si no tienen algo claro lo vuelvan a mirar en casa para que cuando estén realizando lo tengan presente lo que les vas a pedir, lo que les vas a evaluar, yo creo que eso es lo que más les ha costado porque era bastante amplio, o sea, los ítems y todo lo que le íbamos a pedir era muy amplio, y yo creo que eso en otras áreas si están habituados pero en esta no.” (EP2).

Por otro lado, la docente también reconoce la seriedad que mantienen los estudiantes en el momento de enfrentarse a la autoevaluación de su trabajo realizado:

“...a la hora de realizar la autoevaluación del propio grupo, la valoración que se daban no eran demasiado altas, lo cual me ha hecho pensar que estaban siendo bastante prudentes con su propia calificación, y en ningún momento he observado que hayan

tenido la intención de querer aprovechar esta posibilidad para subirse la nota. Todo esto demuestra que el alumnado es capaz de asumir su responsabilidad de una forma justa.” (DP2).

En relación con la experiencia del ámbito universitario se expone la siguiente información.

A gran parte del alumnado le parece positivo el sistema de evaluación. Los motivos que justifican este nivel de satisfacción se centran principalmente en que se sienten orientados para llevar a cabo el trabajo a realizar e informados respecto a los criterios de calificación que serán empleados. La siguiente respuesta refleja ambos aspectos:

“Sí, nos sirve de guía para poder trabajar en el video y atenernos a los puntos de evaluación.” (CEC3-8).

Solo se ha encontrado una persona que no se posiciona sobre si le parece adecuado o no el sistema de evaluación empleado, aunque la respuesta se focaliza hacia la transparencia que debe tener el sistema de evaluación de cara a los estudiantes:

“Me pareció normal y como debería ser. Ya que somos mayorcitos y no hay por que esconder nada hasta final.” (CEC3-10).

De las manifestaciones expresadas por la docente, se registran varios comentarios que reflejan su insistencia en el alumnado, en diferentes momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje, para que este tenga en cuenta los criterios de evaluación. Un ejemplo de ello es:

“Continuo la introducción de la sesión aclarando el proceso general de la webquest y recordando que deben mirar los criterios de evaluación que se muestran en el apartado correspondiente de la misma para enfocar las tareas de la forma más adecuada.” (DP3).

También se muestra como ejemplo un acontecimiento vinculado a la evaluación del trabajo del alumnado, y en concreto a la evaluación del proceso. La mencionada circunstancia pone de manifiesto, el seguimiento que la profesora realiza a través de la evaluación formativa ante el alumnado, que por diferentes circunstancias, no participa del proceso de la misma manera:

“Les he comentado que puesto que después trabajaríamos alguna escena más de la webquest, que lógicamente los ítems de evaluación destinados a valorar el esfuerzo de

todos los componentes del grupo, no podrían tener la misma valoración que en otros grupos. Ellos lo han comprendido y me han explicado que una de estas personas no puede asistir los martes porque trabaja. Después les he derivado a otro de los grupos para que se unieran a ellos, y me ha dado que pensar también que tampoco es demasiado justo para los componentes del grupo que asisten siempre a clase y como en situaciones anteriores me ha hecho recordar las dificultades que entraña la evaluación constituyéndose como uno de los aspectos más complejos de la enseñanza.” (DP3).

Teniendo en cuenta la información obtenida de la totalidad de los participantes del estudio, se contempla que el nivel de satisfacción del alumnado respecto al sistema de evaluación utilizado en la WQ, va aumentando a medida que se asciende en el nivel educativo.

De esta manera, se registra el mayor nivel de satisfacción en el alumnado de Universidad, el cual incluye a una mayoría de estudiantes, y el menor nivel de satisfacción en el alumnado de Primaria, el cual implica a la mitad de los mismos.

De los argumentos que justifican estas valoraciones positivas, muchos de ellos tienen mucha relación con las funciones atribuidas a la evaluación. La función de asignar calificaciones está presente en algunas de las respuestas del alumnado de Primaria y Secundaria.

La función de retroalimentación de la evaluación se refleja en los comentarios de los estudiantes de Primaria, ya que les ha permitido obtener información para poder realizar las modificaciones necesarias en las tareas solicitadas. Esta función está asociada al hecho de que permite orientar las tareas, argumento que también ha sido empleado por el alumnado de Secundaria y Universidad. Además, la función de autoconocimiento de la evaluación también se ha utilizado por el alumnado de Primaria.

En los tres niveles educativos se ha identificado opiniones en las que se valora de forma positiva que el sistema de evaluación de la WQ permite conocer los criterios de evaluación y/o calificación con los que van a ser evaluados.

No obstante, y a pesar de que las tres profesoras informaron a los estudiantes sobre el mencionado sistema de evaluación, cabe destacar que el alumnado de Secundaria mostró poco interés en conocerlo. Por otro lado, la profesora de Universidad mantuvo una actitud persistente para que el alumnado tuviera en cuenta este sistema y pudiera orientar la tarea, circunstancia que como se ha dicho, algunos estudiantes han valorado positivamente.

Finalmente, se ha de señalar que las pocas valoraciones que expresan de manera negativa el sistema de evaluación utilizado, teniendo en cuenta el cómputo total de los tres niveles educativos, no han sido argumentadas por el alumnado que las ha emitido.

SUBCATEGORÍA: ACTIVIDADES LECTIVAS Y NO LECTIVAS

Para analizar esta información se han utilizado los siguientes instrumentos: Cuestionarios de evaluación cualitativa dirigidos al alumnado de Primaria, Secundaria y Universidad; Entrevistas dirigidas a las profesoras de Primaria y Secundaria; Diario de la profesora de Universidad; y Diario individual del alumnado universitario.

En relación con el alumnado de Educación Primaria, en cuanto a la opinión y nivel de satisfacción de la puesta en práctica de las actividades atendiendo a si son llevadas a cabo dentro o fuera del horario lectivo, se expone la siguiente información.

Los resultados que manifiestan esta predilección se encuentran muy diversificados. Los que se inclinan por el horario lectivo, lo justifican aludiendo a la posibilidad del nivel alto de asistencia de los componentes del grupo, o bien por el disfrute que les ha generado. Ambos aspectos se reflejan en las siguientes opiniones:

“Pues me a gustado más en las clases de Educación Física porque estábamos todos los de mi grupo y cuando quedábamos solo las chicas y los chicos no.” (CEC1B-115).

“La de Educación Física porque estaba toda la clase y veías a los demás disfrazados, pintados todo eso y te divertías.” (CEC1B-131).

Alguno también expresa su desagrado del desarrollo de las actividades ante cualquiera de los dos horarios debido a algún conflicto surgido en el seno del grupo. Ejemplo de ello es:

“...no me ha gustado ni fuera ni en horario de clase por que me pintaban la cara y no me acian ninguna foto.” (CEC1A-110).

También hay quien ha preferido el horario no lectivo. Algún argumento sostenía que se contaba con más tiempo y espacios, como se muestra en la siguiente respuesta:

“Fuera de clase porque teníamos más tiempo y sitios que no era el colegio para hacer las fotos.” (CEC1A-105).

Incluso, hay quien no se decanta por ninguno de los horarios y le han gustado ambos. Seguramente porque les ha resultado divertido hacer tanto las actividades lectivas como las no lectivas:

“Me han gustado todas” (CEC1A-106).

Las aportaciones de la profesora ofrecen su visión sobre el empleo de ambos escenarios por los estudiantes, el escolar y el extraescolar. Con esta información se corrobora esta pluralidad de opciones empleadas en relación con las actividades más prácticas:

“Si, si si han...hemos empleado en clase y había fotografías...había fotografías que requerían otro espacio diferente. Nos hemos bajado a la calle hacer fotos, aquí al patio bajaba un grupo y otras veces ha sido en casa. Casi...bueno, alguna...algún comic prácticamente son todas las fotografías en casa. Pero aquí, bueno se maquillaban.” (EP1).

“Hay muchos que no habían hecho trabajo en grupo y bueno también ha hecho que queden en casa de uno, o que queden los domingos.... bueno también ha servido como positivo en eso, ¿no? en juntar más a la gente, al grupo.” (EP1).

En el contexto educativo de Secundaria la preferencia de los participantes de estas actividades se ha manifestado tal y como se expone a continuación.

En general, las respuestas han estado muy diversificadas. En relación con los que expresan predilección al desarrollar las actividades dentro del horario lectivo, algunos no justifican el motivo como en el caso siguiente:

“...las de clase de Educación Física.” (CEC2B-210).

Otros exponen que les permite tener acceso a recursos materiales o instalaciones:

“Las de clase de EF, porque hemos tenido disponibles más materiales y recursos.” (CEC2B-212).

Y también hay quienes indican esta preferencia al reconocer que fuera de las instalaciones del centro, no se ha trabajado:

“Me ha gustado grabarnos a nosotros mismo y trabajar en clase, porque mi grupo y yo no hemos trabajado mucho fuera.” (CEC2A-193).

Por otro lado, las personas que dicen tener preferencia por realizar el trabajo en el horario no lectivo, sitúan la diversión y la libertad de organizarse como argumento principal:

“Me ha gustado quedar con mis compañeros para realizar la actividad, nos lo hemos pasado y organizado muy bien.” (CEC2A-202).

Por su parte, la profesora evidencia que algunas de las tareas destinadas para que el alumnado las realizase fuera del espacio escolar, no son desarrolladas en este, y sin embargo, otras actividades se llevan a cabo en el recinto escolar. Los siguientes fragmentos extraídos del diario de la docente reflejan estas cuestiones:

“Hubo un grupo con el que hubo problemas que no había internet y... y no pudimos ver los vídeos y los tuvimos que visualizar al día siguiente porque les dije que los vieron en casa y no lo habían visto.”(EP2).

“Lo que han hecho ha sido utilizar pues el polideportivo, el ... la sala de Boulder, la piscina, el monte de Valdelatas, los exteriores del cole y luego algún...algún grupo que ha grabado en sitios que no tenían que ver con el instituto, como por ejemplo en el local de un.... de uno de los componentes del grupo, un grupo que ha realizado un poster pint..., con el cuerpo pintándose eh... ellos mismos ¿sabes?” (EP2).

No obstante, la docente, desde la globalidad de la experiencia, realiza manifestaciones como la siguiente:

“...pero luego la verdad es que le han echado tiempo fuera de clase y en clase y los resultados han sido muy buenos.” (EP2).

Al contrastar los comentarios de la docente y estudiantes, se puede apreciar que algún grupo ha desarrollado actividades no lectivas ligadas a la parte más práctica.

A continuación se muestra la visión de los participantes del contexto universitario.

La predilección del alumnado en torno al desarrollo de las actividades atendiendo a si son dentro del centro educativo o fuera del mismo se manifiesta de una forma muy dispersa también.

De entre los que valoran más positivamente el horario lectivo, hay quienes lo achacan a que se asegura la presencia de todos los miembros del grupo de trabajo:

“Yo he preferido hacerlas en clase, aunque mi grupo no hemos podido porque el quedar fuera del horario lectivo era bastante difícil compatibilizar horarios.” (CEC3-13).

Los argumentos de otros estudiantes en torno a la preferencia del horario lectivo se han centrado en que así evitan perder de su tiempo momentos al tener que realizar tareas de clase:

“Prefiero las que hacíamos en clase, ya que es horario lectivo y no lo perdemos de nuestro tiempo.” (CEC3-7).

“Eso de tener tiempo en las horas de clase para prepararnos el trabajo me parece bien ya que casi no tenemos tiempo para prepararlo, y de esta manera aprovechamos y nos preparamos mejor el vídeo.” (DIAU-69).

También hay quien lo valora por el clima de aula que se genera:

“Me gusta mas el trabajo durante las clases ya que el clima favorece a la asimilación de los contenidos.” (CEC3-4).

En relación con aquellos que se inclinan más por haber realizado las tareas en horario no lectivo se centran en que se cuenta con una mayor libertad para organizarse, y se aseguran una mayor diversión. Esto se refleja en el siguiente comentario:

“Las tareas fuera del horario me han parecido más amenas, ya que las organizábamos nosotros a nuestra manera y con nuestros horarios.” (CEC3-19).

A continuación, se muestra un acontecimiento que la profesora describe en su diario asociado al trabajo no lectivo:

“También me comentan que mientras estaban grabando fuera del horario de clase se habían reído mucho pues uno de los personajes se había disfrazado de chica haciendo

el personaje de profesora y finalmente lo habían cambiado, por lo que tienen muchas tomas falsas.” (DP3).

También hay quienes opinan la satisfacción de haber participado en ambos horarios y reconocen una mayor diversión en otros espacios no vinculados al centro:

“Las dos, aunque me han gustado más las tareas fuera del horario porque eran más productivas y distendidas.” (CEC3-21).

Por lo tanto, en este nivel educativo, también se muestra una gran variedad de opiniones respecto a la preferencia de realizar actividades lectivas o no lectivas.

Finalmente, al contrastar la opinión de los participantes de los tres contextos, se puede afirmar la gran pluralidad de opiniones respecto al nivel de satisfacción y preferencia entre actividades lectivas y no lectivas. No obstante, hay que tener en cuenta que las manifestaciones del alumnado y profesorado hacían referencia a las actividades de tipo más práctico.

SUBCATEGORÍA: USO DE LAS TICS

La información registrada para esta subcategoría ha sido recabada de los siguientes instrumentos: Cuestionario de evaluación cualitativa dirigidos al alumnado de Primaria, Secundaria y Universidad; Entrevista dirigida a las profesoras de Primaria y Secundaria; Diario de las profesoras de Primaria, Secundaria y Universidad; y Diario grupal de Secundaria.

Los comentarios realizados por el alumnado de Primaria en torno al uso de las tecnologías muestran que hay gran variedad opiniones asociadas al nivel de satisfacción de su uso y que viene motivado por una amplia gama de puntos de vista diferentes.

Son bastantes los que manifiestan agrado ante el empleo de estos medios, muchas de las cuales no exponen sus motivos:

“Prefiero utilizar tecnologías.” (CEC1A-98).

Otras muchas de estas valoraciones se apoyan en que les han sido útiles para poder llevar a cabo la tarea solicitada, y que como en el siguiente ejemplo, manifiestan de manera ingenua la evidencia de que sin la utilización de estos recursos sería imposible poner en marcha lo que desde la WQ se les solicita:

“Si porque sino no lo hubiéramos hecho.” (CEC1A-89).

También hay quienes se centran desde un punto de vista utilitario que les ha posibilitado obtener más información:

“Me ha gustado más como lo hemos hecho, porque teníamos más información sobre todo.” (CEC1B-127).

También hay bastantes respuestas que manifiestan lo sencillo que resultaba utilizar estas tecnologías:

“Si, lo he utilizado y me ha parecido muy fácil así.” (CEC1A-106).

Y en menor medida, hay quienes les ha gustado por resultarles motivante:

“No, porque sería un rollo sin tecnología” (CEC1A-102), o incluso porque resulta ser un reclamo formativo de preparación para la vida adulta: “Si me ha parecido bien porque nos preparamos para el mañana.” (CEC1A-99).

Por otro lado, también hay un número de personas considerable que prefiere haber desarrollado las clases de la forma habitual, en vez de tener que usar las TICS. Aunque algunos de ellos no lo justifican. Las respuestas expresan la falta de motivación ante el uso de estos recursos tecnológicos en la experiencia llevada a cabo. Esta cuestión se refleja en la siguiente respuesta:

“Yo habría preferido hacer la clase en el gimnasio sin cámara...Porque me pareció aburrido.” (CEC1B-119).

De manera menos representativa, también hay quienes indican que les ha gustado emplear las TICS, pero que también les ha gustado realizar las actividades en el gimnasio, como se muestra en el siguiente ejemplo:

“Me ha gustado más porque hacerlo en ordenador pero luego me ha gustado representarlo en el gimnasio.” (CEC1B-124).

Por su parte, la profesora nos ofrece su visión sobre cómo han sido valoradas y utilizadas las TICS por el alumnado.

En relación con el propio recurso WQ, parece que, tal y como sostiene la docente:

“...ha pasado un poco más desapercibido.” (EP1).

Y cómo se puede observar en las declaraciones completas que realiza al respecto, solo ha tenido protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje en sus inicios y no todos disponían de él en sus casas:

“Uhhh creo que lo que... quizás lo de la webquest ha pasado un poco mas desapercibido, lo hemos utilizado al principio, lógicamente sin ella no hubiera sido igual pero luego ya nos hemos puesto en marcha y ha sido como que estaba ahí, que la tenían, de hecho somos 54 chavales en los dos grupos en total y no todos tienen la webquest en casa.” (EP1).

Respecto a la utilización del dispositivo fotográfico, durante la organización inicial de los grupos, y en concreto al asignar los roles, parece que para algunos de los miembros de la clase se generó cierto interés ante la posibilidad de poder llevar algún dispositivo para realizar fotografías. En el siguiente fragmento las palabras de la profesora reflejan esta situación concreta y al hacerlo reproduce las frases más o menos textuales, así como la forma en que el alumnado le planteaba estos problemas (reproduciendo su tono de voz), a través del cual se deduce la ansiada respuesta que esperaba el alumnado que la profesora le diera:

“(...) pero bueno algún caso que querían traer la cámara fundamentalmente ¿no? Pues., “¿puedo traer el móvil?”. Yo les he dejado total libertad para traer el móvil o lo que fuera...” es que yo lo quiero traer”...” pero es que me ha dicho que no se qué”... Fue una discusión cuando se repartían las funciones y ya no más.” (EP1).

No obstante, también en algún momento, a la hora de realizar las fotografías se producía algún inconveniente relacionado con la descarga de la batería del dispositivo fotográfico, o que el responsable de esta tarea faltaba, lo que impedía mantener la dinámica de trabajo:

“El problema también....bueno, problema...sí problema, (...) y había algunos, o que la cámara se quedaba sin batería o que el que le tocaba la cámara no había venido (...)” (EP1).

En relación con la edición de las fotografías, la profesora también señala que algún alumno ha utilizado un programa específico para ello, lo que refleja la motivación de algunos ante la

utilización de estas tecnologías, puesto que son opciones alternativas a las que se proponían en la WQ. Este aspecto queda reflejado en la siguiente frase:

“Ha habido alguno que ha utilizado algún programa para elaborar fotografía, hay otros métodos mucho más sencillos, pero en cualquier caso todos tienen un valor para mí importante porque sí han hecho un esfuerzo” (EP1).

Además, el alumnado, durante las sesiones y desde una perspectiva global, parecía disfrutar cuando realizaban las fotografías entre otras cosas:

“(...) estaban felices pintándose la cara, recortando, haciendo fotos...” (DP1).

A continuación, se exponen los resultados del nivel educativo de Secundaria, los cuales también muestra una gran variedad de opiniones y posturas.

Las personas que manifiestan una postura favorable hacia el uso de estos medios tecnológicos en la experiencia, algunas no justifican los motivos y manifiestan simplemente su satisfacción:

“Me ha encantado usar las nuevas tecnologías” (CEC2A-189), o bien su preferencia ante no haberlos usado: “Hemos utilizado la cámara de fotos, si prefiero usar estas tecnologías.” (CEC2B-227).

Otras personas sí justifican su satisfacción ante el uso de las TICS como elemento de apoyo, para llevar a cabo las tareas que han de desarrollar. Algunos, reconociendo las posibilidades utilitarias que ofrecen para mejorar la calidad del vídeo que se elabora:

“Prefiero que sea con tecnología porque así se hace mejor edición y queda mejor.” (CEC2B-222).

Otros, siendo conscientes de que facilita la realización de las tareas para saber hacerlas y ponerlas en práctica:

“Yo creo que es mejor utilizar estas tecnologías porque nos ayuda a hacerlo y a ver como hay que hacerlo” (CEC2A-188).

En menor medida también hay respuestas asociadas a la motivación generada por la novedad del empleo de las TICS en el ámbito académico, así como hacia los aprendizajes que se

producen a partir del uso de estos medios. Estas cuestiones se reflejan en los siguientes comentarios:

“Hemos utilizado una cámara de video. Y he aprendido a utilizar un programa para hacer montajes de videos.” (CEC2A-203).

“He utilizado, en especial, la cámara de vídeo y el ordenador para hacer este trabajo. Al contrario, me ha parecido que es algo que no hacemos muy a menudo y me ha encantado salirme un poco de la rutina.” (CEC2B-228).

Algún otro también, a pesar de ser consciente de la importancia que tienen las tecnologías en la sociedad actual, expone algunos inconvenientes que éstas arrastran también consigo:

“Me parece bien utilizar las últimas tecnologías, ya que es el futuro más inmediato y el presente, pero la desventaja es que si tú haces el trabajo no sabes cómo grabarlo, tienes problemas para poder hacerlo.” (CEC2B-219).

Por último, y como comentario puntual que además contempla un nivel de satisfacción similar ante haber empleado o no estos recursos tecnológicos, se advierte que el uso de las TICS ha limitado el aprovechamiento del trabajo expresivo-corporal:

“Si lo hemos utilizado, la verdad es que me da igual hacerlo en el gimnasio o con cámara, creo que hasta hubieramos captado mejor la expresión corporal.” (CEC2A-202).

La información facilitada por la profesora refuerza algunos aspectos ya comentados por algún alumno y añade nuevos datos desde su perspectiva, lo que favorece la visión global de la realidad estudiada.

En las primeras sesiones, la docente expone la WQ al alumnado, no obstante, y al tener en cuenta sus valoraciones, parece que el alumnado no ha tomado demasiado interés por el recurso en cuestión, salvo lo que han visto en el aula, y de ello se deduce el protagonismo efímero que el recurso en sí ha aportado al proceso educativo. Estos hechos pueden apreciarse en el siguiente fragmento de la entrevista:

“...yo fui la que les mostré la web y lo vimos todo, o sea, entre el primer y segunda sesión vimos toda la web, todos los objetivos, todo. Les comenté cómo se tenían que

mover y ahí es donde te digo que yo creo que ellos fuera del aula no se han movido mucho, lo que es dentro del..., de la web.” (EP2).

Refiriéndose a los vídeos enlazados en la WQ, la profesora comenta:

“Les dije que los tenían que ver en casa y luego rellenar las hojas en grupo pero no lo han hecho, y no solo no lo han hecho sino que tampoco han vuelto a ver la web.” (DP2).

Por lo tanto, parece que la WQ no ha sido demasiado consultada por el alumnado en los momentos iniciales de la experiencia.

Por otro lado, los problemas latentes que a veces acompañan a las tecnologías, parece que han tomado parte también en esta experiencia educativa no solamente durante la sesión:

“También hemos tenido problemas con internet y no podíamos ver los tres primeros videos de la presentación en clase.” (DP2).

Sino también, fuera de ella, circunstancia que ha afectado directamente al alumnado, tal y como se refleja en el siguiente comentario:

“El grupo 3 tuvo un problema a la hora de editar el vídeo con el sonido, esto hizo que en la presentación se reprodujera el vídeo y de forma paralela colocasen un equipo portátil de música para que se escuchase el sonido de acompañamiento. Ha sido el único grupo que ha tenido problemas técnicos en el montaje de su vídeo.” (DP2).

En relación precisamente con la edición de los vídeos, la profesora sostiene que:

“han dedicado mucho tiempo y esfuerzo al montaje, y eso se refleja en los resultados.”(DP2).

Por lo tanto, se puede interpretar que el alumnado mostró interés al utilizar estos recursos para que los vídeos tuvieran cierta calidad.

Este interés también puede también estar presente en el momento en que el alumnado debía hacerse con un dispositivo para poder realizar las grabaciones. De hecho, en el Diario grupal del alumnado, entre los pocos comentarios que se escriben, 2 de ellos reflejan la necesidad de conseguir este dispositivo ante su posible carencia en el grupo:

“Lo de encontrar cámara está en proceso.” (DG2).

“¡Queremos cámara!” (DG2).

Antes de finalizar con este nivel educativo, se debe señalar la satisfacción de la profesora ante la calidad de las ediciones de los vídeos, tal y como se puede observar en el siguiente comentario:

“Ehhh, ahí los alumnos también me han sorprendido porque han hecho trabajos muy buenos, pero en este sentido no solo me ha sorprendido el contenido expresivo, sino también eh...el contenido ehhh... tecnológico, o sea, cómo han montado los vídeos, (...) cómo han sido capaces de no sabiendo utilizar a lo mejor un recurso corporal, pero sí un recurso técnico, adaptarlo utilizando un montaje y una música.”(EP2).

A continuación se muestran los resultados recogidos del contexto universitario.

Respecto a los comentarios del alumnado, son varios los puntos de vista que salen a la luz en relación con el empleo de las TICS en esta experiencia. En general, muestran una valoración positiva. Algunos lo han manifestado de manera general:

“Me ha encantado hacer este trabajo, y me parece una muy buena manera de trabajar las nuevas tecnologías.” (DAI3-66).

Sin embargo, son bastantes los que en sus argumentos identifican las tecnologías empleadas como herramientas que les han ayudado a desempeñar las tareas solicitadas en la WQ. Se reconocían cuestiones como la facilidad de acceso a la información, la de obtener ideas a partir de la web, las posibilidades de comunicación que ofrecen, o la instantaneidad que proporciona. No obstante, también hay quien contempla algún inconveniente. Los siguientes comentarios son una muestra de esta visión utilitaria positiva que en algún caso es acompañada de alguna desventaja:

“Bueno como muestra de diferentes opciones con una mayor rapidez, pero poco útil para realizar el trabajo ya que se podría haber planteado de otra forma con mas interacción más física.” (CEC3-4).

“Buena, teníamos el blog de la webquest siempre on line y así podíamos tener acceso siempre a toda la información de la tarea y criterios de evaluación.” (CEC3-8).

“Me ha parecido bien, pues pienso que sin las nuevas tecnologías no se podría haber realizado. Aunque usar estos medios en ocasiones te quita mucho tiempo si no sabes usarlas, pero sin ellas habría sido imposible.” (CEC3-15).

En otro sentido, se ha reconocido la novedad como un factor significativo de la experiencia al usar las TICS en algunas respuestas, que el alumnado expone, situándose en el rol del profesor como la siguiente:

“Me ha parecido bien, es una forma nueva de llegar a los alumnos que además es mas atractiva.” CEC3-9).

No hay que olvidar que se trata de alumnado que se está formando para acceder al ámbito laboral educativo.

No obstante, otras se plasman desde la perspectiva de sus vivencias como estudiantes, tal y como se refleja en el siguiente ejemplo, el cual muestra que el interés de esta experiencia con TICS, está centrado en la motivación que ello genera:

“La realización de un vídeo me ha parecido muy buena idea, ya que a nosotros nos motivaba y nos lo pasábamos muy bien haciéndolo. “ (CEC3-16).

También alguien hizo alusión a la importancia que tienen las tecnologías y al reclamo de su uso en la sociedad actual:

“Maravilloso, creo que en el mundo actual en el que vivimos, “Mundo Tecnológico” es importantísimo estar a la orden del día en cuanto a la nuevas tecnologías ya que es lo que los jóvenes de ahora reclaman.” (CEC3-24).

Las opiniones del alumnado anteriormente plasmadas en torno al uso de las TICS, en el día a día de las sesiones de clase, se muestran de una manera más concreta, y cercana a la realidad de lo que se iba produciendo en el proceso educativo.

En este sentido, y en relación a la satisfacción del uso del recurso WQ, la profesora, en los momentos iniciales de la propuesta percibe cierta despreocupación y poco interés en el uso del recurso por parte del alumnado. El diario de la profesora plasma información de la persistencia en bastantes momentos a lo largo de la experiencia para que consulten el recurso, como se ve en los siguientes fragmentos:

“...les recuerdo que mañana deberán haber visto los vídeos expuestos en el apartado de Recursos para seguir con el siguiente paso de la misma.” (DP3).

“Finalmente les he recordado también que las fechas están cerradas para que no olviden consultarlas y les queden claros los momentos restantes clave para el desarrollo de la propuesta. De nuevo, he de admitir, que este hecho, el de recordar constantemente este aspecto como otros mencionados anteriormente, resulta más propio de un nivel educativo inferior.” (DP3).

Al respecto un alumno manifiesta el uso de la WQ con finalidad de consulta:

“Solo lo utilizábamos de guía para cerciorarnos de las fechas en las que había que presentar los trabajos y los ítems a evaluar.” (CEC3-16).

Además de la consulta de fechas y plazos, que parece que algunos sí realizaban, tampoco fueron consultados por todos los miembros del grupo, los vídeos iniciales. Este hecho queda manifiesto en el siguiente fragmento:

“Después, les he hecho otra pregunta para comprobar el número de discentes que habían visto previamente los vídeos, muchos en voz alta han dicho que no, por lo que la pregunta siguiente iba dirigida a valorar el número de personas concretas que no lo habían hecho. Al comprobar, que excepto 4-5 personas el resto no lo había hecho, y como consecuencia de esta situación, el diseño de las actividades previstas tenía que ser modificado, utilizando así un “plan B”, tal y como me había sugerido uno de mis directores de tesis.” (DP3).

El conjunto de declaraciones expuestas por los participantes de este nivel educativo muestran que el recurso WQ pasa inadvertido en los momentos iniciales de la puesta en marcha del proceso de enseñanza-aprendizaje.

A continuación se expone de forma comparativa la información recogida de los tres contextos educativos.

El nivel de satisfacción del empleo de las TIC en todos los niveles ha sido en general satisfactorio. No obstante, los argumentos son muy dispares entre sí, pero algunos se manifiestan en las tres realidades educativas. A continuación se muestran estas coincidencias.

Para quienes valoran positivamente el uso de las TIC señalan, la utilidad que han tenido para el desarrollo de las tareas, el interés en su empleo porque ha causado motivación y los inconvenientes que tiene su empleo.

Otros aspectos positivos señalados por alumnado de Primaria son: la posibilidad de obtener más información, la sencillez de su uso y la necesidad de formarse en su empleo para prepararse para la vida adulta. Sin embargo el alumnado de Secundaria ha manifestado los aprendizajes que se adquieren en torno a las TIC. El alumnado universitario ha señalado, la facilidad de acceso, que permite obtener ideas, las posibilidades de comunicación y la instantaneidad.

Como inconvenientes señalados en los tres niveles se han orientado a los problemas técnicos que muchas veces acompañan a estos recursos. Además en Secundaria también se han señalado los problemas ante su desconocimiento, y en Universidad, la carencia de interacción física y que en ocasiones te hacen perder demasiado tiempo.

Las docentes de los niveles educativos, haciendo referencia al propio recurso WQ, manifiestan que ha pasado un poco desapercibido.

8.5.2. ANÁLISIS DE LA CATEGORÍA IMPLICACIÓN DE LOS ELEMENTOS ESPECÍFICOS DE LA EC EN LA PARTICIPACIÓN EN LAS TAREAS

SUBCATEGORÍA: NIVEL DE IMPLICACIÓN (MOTRIZ/COGNITIVA)

Los instrumentos de los cuáles se ha obtenido la información han sido los siguientes: Entrevistas dirigidas a las profesoras de Primaria y Secundaria; Diarios de las profesoras de Primaria, Secundaria y Universidad; Diario grupal del alumnado de Secundaria; Diario individual; y Debate final del alumnado de Universidad.

La implicación del alumnado de Educación Primaria en la puesta en práctica de la WQ, parece ser para muchos, muy alta desde el principio. El siguiente fragmento extraído de la entrevista realizada a la profesora, muestra el interés de los estudiantes en llevar el pendrive a clase para poder guardar la WQ en él. Las palabras textuales de la docente para describir esta situación fueron:

“Sí que me trajeron rápido muchos, no todos, porque bueno siempre hay quien participa mas y quien no, ¿no? y sí que lo tienen en tú webquest.” (EP1).

Este nivel de compromiso, incluso en algún caso el alumnado quería hacerlo extensible al ámbito familiar para que también participara, como en el ejemplo que a continuación se expone, vinculado al momento de elaboración de los trajes para las representaciones:

“Bueno había alguna madre que me encontraba por el pasillo pero, <<vamos a ver mi hijo me ha dicho que le tengo que hacer 5 trajes de no sé qué>>, entonces bueno, tenía que explicar que era el principio. Hasta arrancar sí que fueron un par o 3 de sesiones las que me harté de explicar otra vez, a ver que no lo tienen que hacer que lo vamos hacer aquí que si quieren utilizar en ca... bien.... pero que no es tu madre la que lo tiene que hacer.” (EP1).

Tampoco parece que al alumnado le haya importado demasiado renunciar a la hora de patio o gimnasio de la asignatura de EF, para desarrollar este trabajo, a pesar de que habitualmente se muestren reacios a ello, cuando por razones del programa académico tengan que:

“...a los chavales les encanta Educación Física y salir al patio. En ningún momento he visto caras de decir "¡Jo profe otra vez esto y no podemos salir!" nunca se han quejado de quedarnos en clase y siempre es una queja. Algún día que no salgo...que no salgo a las pista o que les hago les cuento algo sobre sanidad o lo que sea, o hábitos saludables, sí que se quejan, es un rollo y sin embargo aquí estaban encantados de quedarse. Bien, la motivación bien. Es más, sí han pedido: “profe pues en el próximo...en el próximo que hagamos podemos hacer...”. O sea que ya están buscando como si esto fuera habitual.” (EP1).

Hasta ahora se han presentado evidencias, desde la perspectiva de la docente, en torno a la implicación cognitiva. No obstante, también se producen otros acontecimientos que guardan relación con la implicación motriz, como los que se plasman en el diario de la profesora. El fragmento siguiente así lo expresa haciendo alusión a unas fotografías que se exponen en él del alumnado escenificando en los ensayos y vestidos para la ocasión:

“Esta es una pequeña muestra de sus tardes en las sesiones de Educación Física. Se les podía sentir realmente inmersos en la actividad.” (DP1).

Otro ejemplo que da muestras de esta implicación motriz ha sido el querer actuar sin negarse en la escenificación del cómic mostrada a todo el grupo de clase:

“Pero bien, se han cortado, han pasado muchos nervios, pero no ha habido ninguno que se haya negado a participar, a representar.” (EP1).

Incluso cuando dos alumnos, que se incorporaron de forma tardía al centro educativo, se implicaron en las actividades sin negarse a trabajar. Además, también el alumnado ayudó a que los nuevos compañeros participasen en las actividades, facilitando su acogida.

“...tengo dos niños feriantes que se incorporan al centro por Octubre-Noviembre....o sea, no formaron parte del trabajo, de la elaboración y vinieron casi casi casi a la representación y se metieron, les dieron un papelito, no les metí en ningún grupo porque sé que se incorporan tarde, pero bueno, aunque solo sea para el que narraba o el que...y los dos hicieron su pequeña aportación sin pertenecer a ningún grupo (...), pero vamos, que han participado todos, que ninguno ha dicho puesto yo esto no lo hago.” (EP1).

Incluso, la profesora señala la gran implicación que ha tenido un grupo de estudiantes que a pesar de no ser brillantes académicamente, han participado activamente en las actividades desarrolladas, y refiriéndose a los trabajos de este grupo concreto, la profesora expone:

“...el que mejor está es un grupo en el que los chavales no son brillantes en Lengua, Matemáticas no lo son y sin embargo aquí se han implicado muchísimo, muchísimo.” (EP1).

A continuación se expone la información obtenida del alumnado de Secundaria.

El nivel de implicación del alumnado ha oscilado atendiendo al momento del proceso educativo y al tipo de actividad realizada. Esta cuestión es deducida de la información facilitada por la profesora. En relación con la implicación cognitiva, durante la presentación inicial de la WQ, parece que el alumnado se ha mostrado atento a lo que se le estaba exponiendo:

“...en general lo que han hecho ha sido escuchar las explicaciones que les he realizado.” (DP2).

Además, y tal y como señala la profesora textualmente:

“Teniendo en cuenta que las clases teóricas no les gusta y que además la expresión corporal no tiene muchos adeptos en 4º de la ESO, y que hasta ahora no han trabajado, excepto en 1º de la ESO estos contenidos, se han mantenido atentos y receptivos, sobre todo por lo novedoso que era para ellos trabajar con esta metodología.” (DP2).

Sin embargo este compromiso parece no haber sido tan alto en otras actividades de carácter cognitivo, como la lectura de la información de la WQ en el horario no lectivo para poder seguir trabajando en el proyecto en la siguiente clase de EF. Sobre todo ello ya se ha hablado en algún epígrafe anterior. Añadir simplemente, que lo que desencadenó estas circunstancias, esté relacionado con la falta de costumbre de este tipo de actividades de tipo cognitivo exclusivo, y así lo corrobora la docente:

“...no están acostumbrados a perder horas prácticas en cosas teóricas. Es decir, lo que más les ha costado es perder una clase, dos clases, o luego volver a su casa a ver algo en explicación teórica, que en realidad tú les explicas y no es perder nada, porque es necesario.” (EP2).

Otro ejemplo que corrobora todo esto es la siguiente situación, la cual hace referencia al trabajo que deberían haber llevado por escrito:

“Cuando les pregunto por el storyboard me dicen que no lo tienen por escrito pero que lo tienen muy claro en su cabeza.” (DP2).

La implicación motriz, por otro lado, parece que activa al alumnado con un mayor compromiso en la realización de las actividades, aunque como se refleja a continuación, también hay algunas excepciones:

“Hoy es el primer día que realizan el trabajo práctico en grupo. Los grupos se centran en sus actividades excepto uno que se mantiene todo el rato sentado. Mientras unos graban escenas, otros las hacen.” (DP2).

No obstante, la diferencias de ritmo en el progreso de las dramatizaciones, puede variar de unos grupos a otros el avance del trabajo. Las siguientes manifestaciones del alumnado en el Diario grupal, aunque seguramente no tienen relación directa con el tema abordado ahora, sí

que reflejan la necesidad de procesar la información para planificar el proyecto en el que se han embarcado. En el mencionado diario se escriben las siguientes frases:

“PROCESANDO EN EL TRABAJO QUE NOS ha mandado la profe.” (DAG2).

“I’m thinkin.” (DG2).

“En proceso.” (DAG2).

Se expone a continuación la información recogida respecto a la implicación de los estudiantes en las diferentes actividades del ámbito universitario.

Por lo general, el alumnado mantiene un compromiso correcto a lo largo de todo el proceso educativo, salvo en algunos momentos puntuales. No obstante, esta implicación va variando algo en función del tipo de actividades que están llevando a cabo, y de la fase del proceso en la que se encuentran, tal y como quedará reflejado en los siguientes párrafos.

Durante la sesión inicial, desarrollada en el aula de informática, se presenta la WQ al alumnado y este muestra un cierto rechazo hacia la actividad, motivado principalmente por el conocimiento de plazos y entregas de las diferentes tareas solicitadas. La docente en su diario expone estos hechos y manifiesta el nivel de compromiso, que detecta como bajo, al observar que algunos miembros del grupo que anteriormente habían manifestado abiertamente su disconformidad ante los plazos de entrega, están accediendo desde los ordenadores a páginas personales que nada tenían que ver con la WQ que se les estaba mostrando. A continuación se exponen las valoraciones de la docente ante el nivel de compromiso bajo de algunos de estos estudiantes mencionados:

“El hecho de comprobar, que algunos de los que estaban manifestando más pegos de forma abierta eran prácticamente las mismas personas que estaban demostrando más falta de trabajo y seriedad, ha hecho sentirme un poco decepcionada por unos instantes.” (DP3).

No obstante, este tipo de comportamientos señalados, no siempre se han mostrado así ante otras tareas que también tienen un predominio cognitivo. De hecho, cuando el alumnado tenía que exponer al resto de compañeros de grupo los textos leídos, vinculados a las tareas iniciales de la WQ, mantuvo un mayor compromiso, tal y como se puede observar en la siguiente valoración que realiza la docente en su diario:

“...creo que el alumnado ha estado centrado en las actividades propuestas de forma adecuada, y por el tipo de actividades que se trataban, tampoco podían demostrar en sus rostros alegría desmesurada, o gestos de “estar pasándolo en grande”, no obstante si he de reconocer que me habría gustado comprobar que todo el alumnado trae de casa las tareas hechas.” (DP3).

En la realización de otras actividades más vinculadas a la creación y desarrollo de las escenificaciones, en algunos momentos algunos de los alumnos reconocen su nivel de compromiso de trabajo bajo como se refleja en los siguientes párrafos recogidos del diario de uno de los alumnos:

“Al principio de la clase los componentes del grupo estábamos muy poco participativos, además nos hemos equivocado y no hemos hecho bien el storyboard, luego hemos tenido que ir pensando más escenas para incluir en el vídeo.

Una vez que hemos empezado a representar la escena ya nos hemos activado más y nos hemos involucrado más en las actividades de la clase.

“Nos hemos dado cuenta de que nos ha faltado implicación a la hora de realizar el trabajo de la webquest y no nos hemos comunicado bien entre nosotros para realizar este trabajo. Nos hemos propuesto los unos a los otros más compromiso e implicación para llevar a cabo este trabajo de forma adecuada.” (DAI3-86).

Pero a medida que evolucionaba el trabajo, con las ideas más claras sobre las escenas que iban a desarrollar, la implicación iba aumentando. De ello se deja constancia en las siguientes declaraciones, en las cuáles se expresa la intención de un estudiante de adquirir un mayor compromiso en clase:

“Ha esta clase fui con muchas ganas íbamos a grabar las sombras chinescas y quería ver como quedaba finalmente después de tanto practicarlo.”(DAI3-89).

De este aumento de compromiso según van avanzando las sesiones, la docente también deja constancia en su diario, cuestión que también comparte con el alumnado en alguna sesión. Todo ello queda reflejado en los siguientes párrafos:

“La sensación final de la sesión de hoy ha sido positiva, pues la mayoría de los grupos han estado trabajando bastante y en general todos han mostrado una actitud correcta, además, las propuestas van tomando cuerpo y van avanzando, lo cual es siempre grato observar. En general, los grupos saben trabajar de forma autónoma e independiente, hecho que es normal puesto que al fin y al cabo son personas adultas que ya están familiarizadas con este tipo de metodología.” (DP3).

“Y para finalizar la sesión y de forma espontánea les he informado que habían trabajado muy bien y que les había percibido mucho más involucrados que en la sesión anterior. La verdad es que este comentario lo he hecho de forma casi involuntaria, me ha salido del alma. Al fin y al cabo me sentía bastante satisfecha.” (DP3).

Para terminar, y en relación a los productos finales ya elaborados, tanto profesora como estudiantes reconocen haber tenido una participación comprometida en la realización de los vídeos, así como una implicación menor en algunos momentos del proceso educativo, tal y como se refleja en los siguientes comentarios:

“N.A.: Si, y se nota que la gente se ha implicado en el vídeo. Y que ha intentado demostrar lo que han aprendido e intentar también ser un poco diferentes a lo que se suele en expresión corporal.” (Deb3).

“Profesora: Sí que es verdad que ha habido sus más y sus menos, pues sobre todo respecto al tema de puntualidad que ya se ha hablado anteriormente, pero bueno que que si que es verdad, que no siempre ha estado de vuestra mano y también soy consciente de ello.” (Deb3).

“El resto de videos han estado muy bien también. Se nota que todos nos lo hemos tomado muy en serio, y se agradece este nivel de implicación.” (DAI3-66).

Algún estudiante más también reconoce la baja implicación mostrada por el alumnado y por debajo de lo que, desde su punto de vista, la docente esperaba:

“...a veces no hemos rendido como ella esperaba.”(DAI3-68).

Por lo tanto, y al comparar las opiniones de todos los participantes del estudio, se observa que el alumnado de Primaria, incluso los estudiantes que habitualmente tienen un nivel bajo

académico y no son demasiado participativos, han mostrado, desde el principio, una alta implicación en el desarrollo de las actividades, tanto en las motrices como en las cognitivas en general. Tan solo en la lectura de la WQ y los trabajos escritos como el desarrollo del storyboard, han sido actividades en las que parece que los estudiantes de Primaria han mostrado una implicación inferior de los estudiantes de Secundaria y Universidad.

En Secundaria y Universidad, esta implicación ha oscilado a lo largo del proceso educativo, mostrando un mayor compromiso en las actividades que requerían una mayor implicación motriz. A medida que las sesiones han ido avanzando, esta implicación ha ido aumentando, ya que las actividades eran de carácter más práctico.

SUBCATEGORÍA: ESFUERZO REALIZADO EN LAS ACTIVIDADES

Los instrumentos utilizados para extraer la siguiente información han sido: Diarios de las profesoras de Primaria, Secundaria y Universidad; Entrevistas dirigidas a las profesoras de Primaria y Secundaria; Cuestionarios de evaluación conclusivos dirigidos al alumnado de Secundaria y Universidad; y el Diario Individual del alumnado universitario.

A continuación se expone la información obtenida del contexto educativo de Primaria.

Las declaraciones de la profesora ponen de manifiesto el alto esfuerzo realizado por el alumnado, desde una perspectiva global de la experiencia:

“...todos tienen un valor para mí importante porque sí han hecho un esfuerzo...” (EP1).

Este esfuerzo detectado en la generalidad de la clase, para la profesora adquiere mayor valor al comprobar que, incluso estudiantes que no van bien académicamente, se han esforzado mucho en la experiencia:

“...han hecho un esfuerzo niños que en otras áreas, (...) no son brillantes en Lengua, Matemáticas no lo son y sin embargo aquí se han implicado muchísimo, muchísimo.” (DP1).

De una manera más concreta, y asociada al trabajo expresivo-corporal, la docente expone el siguiente caso:

“Un chaval que le cuesta más o que es vago o que no le gusta tanto estudiar, le gustan las nuevas tecnologías, le gusta el deporte, en este caso, estoy pensando en 3

que pertenecen al mismo grupo, se han esforzado muchísimo, la representación les ha encantado, los otros... se han sentido muy... muy líderes en clase cuando no lo son habitualmente.” (EP2).

No obstante, este esfuerzo en las actividades de EC, lo hace extensible al resto del grupo:

“...la Expresión Corporal se ha trabajado mucho, mucho.” (EP1).

No obstante, es probable que el esfuerzo se haya visto disminuido para algunos participantes en las actividades asociadas a la caracterización de los personajes del cómic, circunstancia que se deduce de las siguientes manifestaciones de la docente:

“Pero las sesiones de clase, las que no teníamos gimnasio las hemos aprovechado para hacer la fotografía, el maquillaje que les encanta así como el vestuario menos, han utilizado cosas ya hechas, otros no, o han roto camisetas o las han pintado, pero el maquillaje era todos los días para la misma foto posiblemente,...”(EP1).

De estos comentarios se deduce un menor esfuerzo del alumnado en el diseño del vestuario, ya que en la WQ se proponía que creasen dicho vestuario de una forma más elaborada y utilizando material reciclado.

En los siguientes párrafos se exponen los datos relativos al contexto educativo de Educación Secundaria.

Las impresiones iniciales de la profesora sobre el alumnado ante la falta de seriedad mostrada al no presentar las tareas en clase que tenían que haber sido preparadas en casa, así como el tiempo que necesitaron para aclarar las ideas y poner en marcha las actividades propias de EC, provoca que la docente tenga la percepción de falta de esfuerzo. Esto se refleja en el siguiente comentario:

“Por otro lado no da tiempo para todo y a veces tengo la sensación de que todo les parece muy raro y otras, la sensación de que no trabajan y que no se enteran de nada.” (DP2).

La falta de hábito de la dinámica de trabajo que se proporciona a través de la WQ, y la de no estar acostumbrados a llevar tareas para casa en esta asignatura, son los motivos que la

profesora advierte de esa carencia de esfuerzo inicial general, producido en ambos grupos. Esta cuestión es reflejada a continuación:

“Creo que requiere mucho esfuerzo individual y personal en casa, cosa que no están ni acostumbrados, y ni por la labor de hacerlo. Sobre todo en una asignatura como educación física en la que ellos consideran que lo importante es el trabajo práctico, y no les gusta “perder el tiempo” en otro tipo de actividades.” (DP2).

Por su parte, el alumnado se escuda en justificaciones ante la docente asociadas a la escasez de tiempo para realizar las tareas, y de esta manera lo expresa en su diario:

“La actitud en un principio era un poco más expectante que los del día anterior. Pero como no tenían los trabajos hechos, lo primero que hicieron fue excusarse por no haberlos realizado por falta de tiempo y pedirme hacerlos en clase.” (DP2).

A medida que se sucedían las sesiones, esta situación, parece que iba cambiando a mejor:

“Al principio les he solicitado los storyboards y después se han puesto a trabajar de forma libre por grupos.

Creo que sí que han aprovechado bastante el tiempo de la clase.” (DP2).

Algún estudiante valora su nivel de esfuerzo como alto tanto en las actividades de EC, como en las que se requería el empleo de tecnologías:

“Al no haber dado expresión corporal con anterioridad nos ha costado más montarlo, hacerlo y seleccionar las ideas correctas.”(CUEF2A-238).

No obstante, desde su percepción, este nivel de esfuerzo no se ve reconocido ante la valoración que la profesora realiza de los vídeos elaborados:

“A pesar de habernos esforzado, según la profe, los resultados no han sido los mejores.” (CEF2A-238).

Sin embargo, la profesora es consciente del esfuerzo realizado por el grupo en general y así lo expresa en su diario:

“Según se van reproduciendo los vídeos, los propios protagonistas son los que realizan el mayor número de comentarios de vergüenza, sorpresa, admiración y un cierto orgullo por el trabajo realizado, ya que han dedicado mucho tiempo y esfuerzo al montaje, y eso se refleja en los resultados.” (DP2).

Los resultados relativos al esfuerzo en el nivel educativo universitario se muestran a continuación.

Son muchas las valoraciones que el alumnado realiza sobre el esfuerzo que les ha supuesto la realización de las actividades propuestas en la WQ, y la gran mayoría coincide en tener una percepción elevada de este esfuerzo.

Además esta energía empleada se ha visto agudizada por los trabajos solicitados en otras asignaturas del Máster. Sobre esta cuestión un estudiante realiza el siguiente comentario:

“Es una pena las fechas en las que hemos tenido que realizar la actividad de la webquest por que estamos con muchos trabajos y la realización de la web quest , sobre todo por del video requiere mucho tiempo extra, y trabajo fuera del aula.”(CEF3-54).

Otras personas, durante el desarrollo de las sesiones, en sus diarios hacen referencias sobre el esfuerzo realizado en diferentes actividades concretas. El siguiente ejemplo retrata esta cuestión, y de él se puede interpretar que, a pesar de tener motivación al desarrollar determinadas actividades, es posible también reconocer el vigor empleado en las mismas:

“Me lo he pasado “bomba” yo me encargaba de la edición de vídeos y mis compañeros ardían es ascuas por ver como había quedado el montaje. Me presenté ese día en clase sin enseñarles previamente lo que había hecho y tenía ganas de que lo vieran porque la verdad que me llevó muchísimo trabajo.”(DAI3-68).

De la misma manera, también alguna persona reconoce el esfuerzo empleado por parte de algún otro componente de su grupo, al realizar la tarea que le fue encomendada:

“Almudena nos explicó el storyboard y la verdad es que está muy bien hecho y se ve que tiene mucho trabajo.”(DIA3-79).

Desde la perspectiva de la docente, el nivel de esfuerzo sobre las propuestas que se iban generando a lo largo del proceso, era percibido de forma diferente según la circunstancia en cuestión, y en palabras textuales, así lo expresa en su diario, refiriéndose al momento en que los encargados de realizar el storyboard, lo presentaban al resto de componentes del grupo de trabajo:

“Yo he ido transcurriendo por los diferentes grupos varias veces para escuchar los planteamientos que habían realizado, y a lo largo de todo este proceso he ido viendo y percibiendo diferentes niveles de esfuerzo en la preparación del trabajo.” (DP3).

En el siguiente fragmento se muestran las diferencias del nivel de esfuerzo entre los grupos de una manera más concreta, y desde la perspectiva de la profesora:

“Tras responder a esta consulta me he dirigido al tercer grupo, y realmente me ha sorprendido muy positivamente, pues el documento en cuestión tenía una presentación bastante original comparándolo con los que había visto hasta ese momento y estaba presentado con folios de colores y parecía bastante elaborado. Además, el planteamiento general de las explicaciones que se daban al respecto, también era bastante diferente a lo que hasta ese momento había escuchado. La alumna en cuestión, responsable de esta función, comentaba la identificación de diferentes países asociados a diferentes contenidos de expresión corporal con enfoques vinculados a diversas características de esos países, como raza o cultura.” (DP3).

Por otro lado, también desde el punto de vista de la docente, ésta advierte los cambios en las conductas de un estudiante en concreto ante la carencia de esfuerzo, con la intención de reconducir la situación. Para la docente, esta rectificación en el comportamiento, la interpreta como una manera en la que el alumnado quiere demostrarle un mayor esfuerzo:

“C.Z, el alumno que me estaba enseñando la grabación, seguía explicándome cosas de las escenas, hablaba de forma muy rápida, y parecía que quería contármelo todo en un momento. La sensación que me produjo la forma en que lo hacía es que quería justificar que habían trabajado, y el hecho de haber salido del gimnasio no lo realizaban para escaquearse pues eran “exigencias del guión”. E incluso ahora, al redactar el diario, creo que quizás también quisiera justificar en ese momento que el grupo, aunque había ido retrasado en el diseño del storyboard y guión del vídeo, en

comparación al resto, y que además habían faltado varios días a las clases del trabajo de la WQ, también intentaba compensar estos hechos y demostrarme que estaba ya todo bajo control.” (DP3).

Las valoraciones finales que los estudiantes realizan en torno al nivel de esfuerzo una vez que se han elaborado los vídeos, muestran una percepción global alta no solo de sus propios trabajos, sino también de los del resto de los grupos. De ello se deja constancia en las siguientes manifestaciones:

“En general, tanto nuestro vídeo como lo de los compañeros, tenían bastante nivel. Se nota el trabajo que ha conllevado.” (DAI3-73).

“Ha sido interesante cómo todos los participantes nos hemos esforzado para sacar el trabajo adelante.”(DAI3-65).

“Creo que hemos sido una clase muy unida y trabajadora, y todo esto se ha reflejado al final en la calidad de nuestros trabajos.”(DAI3-65).

“Me he sorprendido mucho con los vídeos de mis compañeros, la verdad que se nota que han querido trabajarlos y sorprendernos con imágenes muy buenas. Creo que todos han realizado un gran trabajo, y que a pesar del tiempo, que siempre va en nuestra contra, hemos cumplido con los objetivos, y el esfuerzo que nos ha costado se ha visto recompensado por las felicitaciones de los compañeros y por los comentarios que ha habido de todos los grupos.”(DAI3-69).

“A todos nos ha supuesto un esfuerzo muy grande trabajar para la elaboración del vídeo, y más a estas alturas del curso, cuando nos están exigiendo muchísimo trabajo por todos los lados, además de estudiar para los exámenes que están a la vuelta de la esquina.” (DAI3-86).

“Qué bien nos hemos pasado hoy! Que risas nos hemos echado. Pero nadie ha olvidado el trabajo que nos costó montar esos videos.”(DAI3-84).

La docente también reconoce el esfuerzo y es consciente del cansancio acumulado

“...esfuerzo que habían hecho en esta recta final del curso.” (DP3).

“...aunque también estaban ya muy agotados por todos los esfuerzos finales que estaban haciendo en todas las asignaturas en general, se les veía que daban ya el empujón final.” (DP3).

A continuación se exponen las valoraciones de estudiantes y profesoras señalando las diferencias y similitudes encontradas.

El alumnado de Primaria ha mostrado un esfuerzo elevado durante todo el desarrollo de las actividades, incluso esta cuestión ha quedado manifiesta en aquellos estudiantes que suelen tener un rendimiento académico más bajo, y que ha provocado configurarse dentro del grupo como miembros líderes cuando no lo suelen ser.

Sin embargo, en Secundaria y Universidad, este nivel de esfuerzo ha oscilado de manera similar. En las actividades iniciales, las docentes han percibido que este era inferior y que a medida que avanzaban las sesiones, ha ido aumentando.

Teniendo en cuenta lo anterior así como el tipo de actividades, en ambos niveles se ha identificado un esfuerzo mayor en aquellas más vinculadas a las actividades prácticas, principalmente en las escenificaciones y la edición de los vídeos.

SUBCATEGORÍA: APTITUD

En la presente categoría se ha recogido la información de los siguientes instrumentos: Cuestionarios de evaluación cualitativa conclusivos dirigidos al alumnado de Primaria y Secundaria; Blog del alumnado de Primaria y Universidad; Entrevistas dirigidas a las profesoras de Primaria y Secundaria; Diario de la profesora de Universidad; Diario individual del alumnado universitario; y Debate final de estos últimos estudiantes señalados.

En el contexto educativo de Primaria no se han extraído demasiados datos referentes a la aptitud.

Desde la perspectiva del alumnado, las pocas declaraciones encontradas se dirigen hacia una autopercepción positiva en el nivel de competencia durante el desarrollo de las diferentes propuestas, tanto desde un punto de vista general como específico en el que se concretan las tareas en cuestión.

En los siguientes comentarios se refleja esta percepción, y han sido recogidos del Cuestionario de evaluación conclusivo y del blog, y con ellos se pretende dar respuesta a los aspectos positivos que han identificado de la experiencia:

“Que todos lo hemos hecho bien.” (CEFB-170).

“Como lo emos echo las fotos y los vestuarios.” (CEF1B-181).

“...las fotos, el vestuario y los directores se ve que se lo curran.”(BA1).

Teniendo en cuenta que son pocas las declaraciones obtenidas al respecto, las interpretaciones no pueden hacerse extensibles a todos los estudiantes. No obstante, es probable que estas respuestas estén respaldadas por el sentimiento de orgullo que les ha producido los productos elaborados, no solo reconociendo los propios, sino también los del resto.

La capacidad del alumnado sorprende en algún caso a la docente, e incluso al resto de compañeros del grupo de clase. Prueba de ello es la siguiente valoración que realiza a un grupo, cuyos miembros tienen por lo general, un rendimiento académico bajo en todas las áreas:

“...otros... se han sentido muy... muy líderes en clase cuando no lo son habitualmente. Ese es el grupo... o una de las cosas también muy positivas que...que han sacado los chavales, que niños que no destacan en este caso, con este trabajo lo han hecho, lo han hecho por demás porque ya te digo que el grupo, ese que quedaba ahí, ese grupo de comic que se formaba porque nadie quería estar con ellos y sin embargo ha sido uno de los mejores, para elaborarlo, como resultado final y como representación también. O sea, un aplauso espontáneo. (...) estoy convencida de que si propongo otra historia, ese grupo pequeño que era ‘lo que quedaba’, se lo van a rifar.” (EP1).

Estas declaraciones son una muestra de la realidad de aquellos estudiantes, que por los motivos que sean, no se encuentran motivados hacia las actividades académicas. Sin embargo, ya bien sea por los contenidos, las actividades, los recursos, o la razón que sea, el alumnado al que ha hecho referencia la profesora, ha mostrado sus capacidades ante el resto de los miembros de clase. Esta propuesta les ha permitido obtener el reconocimiento de todos, y

seguramente, les habrá reportado además de satisfacción, una mejora en la percepción sobre sí mismo.

Por otro lado, desde un punto de vista más global, la profesora señala que el alumnado también emitía juicios de valor en relación con las producciones de sus compañeros, de manera que valoraban su aptitud desde su modesto conocimiento.

No obstante, teniendo en cuenta que los estudiantes no pueden tener un nivel de dominio técnico y de conocimientos específicos sobre la EC, las manifestaciones que realizan al respecto, se manifiestan de manera poco concreta y superficial. A pesar de ello, son capaces de identificar el dominio observado a través de calificaciones básicas como puede observarse en el siguiente fragmento:

“Otras veces ya sabes que los chavales te pueden decir lo que sea, son muchos más críticos que tú y sin embargo siempre también les he dicho el lado positivo de la crítica.” (EP1).

“Aunque no se veía, pero bueno, se nota que lo han trabajado mucho” (EP1)

“...<<profe, se nota que está muy trabajado>> ese tipo de comentarios sí que lo han hecho...” (EP1).

Sin embargo, y como cabe esperar, la profesora sí puede emitir juicios de valoración más concretos respecto al nivel de desempeño del alumnado. Las únicas declaraciones al respecto, se refieren a la carencia de recursos de algunos, a la hora de utilizar el espacio durante las escenificaciones, así como la vergüenza manifestada al tener que mostrarse ante un público. De ello se deja constancia en el siguiente fragmento:

“....pero el movimiento en el espacio de todo eso, en clase con el espacio reducido, o sea, la organización espacial grande les ha costado muchísimo, muchísimo. Han...han...se han intentado esconder siempre, porque había posibilidad de esconderse entiendo, en clase como no la había, pues bueno, pues si que se apartaban quizá de la escena principal, pero se apartaban y estaban y colaboraban y estaban mirando.” (EP1).

De la misma manera, la profesora advierte que hay quienes son capaces de utilizar recursos expresivos como la improvisación, saliéndose de lo que estaba marcado en el guión. Esta

circunstancia, aunque no se corresponde con las respuestas cognitivo-motrices esperadas, refleja que el alumnado tiene recursos comunicativos y creativos suficientes para salir de la situación de forma airosa. A continuación se muestra esta situación concreta:

“.... y han improvisado este grupo que digo que ha sido de los mejores, ha improvisado muchísimo. Y luego, yo ya tenía el comic antes de la representación yo ya lo tenía y ante tal improvisación les pedí que hicieran otra cos..., el real, porque no tenía nada que ver con lo que me habían dado, ¿no? habían parado la mitad y de repente se inventaron una historia casi....allí.” (EP1).

Además, en relación con el nivel comunicativo expresivo-corporal, la desenvoltura de algunos puede ser mejorable si tenemos en cuenta las manifestaciones de la docente en torno a algunas de las escenificaciones realizadas, como en el siguiente ejemplo:

“...hubo un grupo que le hice repetir..., porque era pues han atrope...” ¡uy! he atropellado a uno” y digo ¿cómo ¡uy! he atropellado a uno? O sea la, los gestos no estaban relacionados, son los nervios, yo entendía que era....claro, no puedes decirme riendo que vamos a llevar al Hospital a no sé quién porque se ha caído de no sé dónde. Y lo entendieron. Entendieron, que efectivamente los gestos no podían estar, pero también es verdad que los nervios hacían que esa sonrisa nerviosa, que no era una risa de decir me lo estoy pasando pipa, no. Era una risa nerviosa y adecuaron los gestos y sabían que cuando decían algo triste o serio tenían que estar serios.” (EP1).

Además, sobre esta situación reflejada también se puede señalar las dificultades que el alumnado tiene a la hora de exponerse ante otros compañeros, aspecto que ya ha sido señalado anteriormente. Es lógico pensar que el nivel de dominio al respecto no sea alto, ya que seguramente estos estudiantes tampoco estén acostumbrados a hacerlo habitualmente. Al fin y al cabo, para que esta vergüenza disminuya en este tipo de situaciones, es necesaria una práctica más constante, a partir de la cual se generará un mayor nivel de dominio.

A continuación se exponen los resultados obtenidos de Educación Secundaria.

Desde un punto de vista global, la profesora reconoce de manera positiva el nivel de competencia del alumnado

La percepción que el alumnado tiene respecto a su capacidad a lo largo de la puesta en práctica de la WQ, y en relación con el desempeño de las tareas encomendadas, es bastante positiva.

Se han encontrado algunas valoraciones en las que reconocen sentirse satisfechos con el nivel de calidad del trabajo realizado en general:

“La satisfacción del trabajo bien hecho.” (CEF2B-230).

Y de forma más específica, en el desempeño de las diferentes funciones asignadas desde una perspectiva amplia, así como las vinculadas a aspectos más técnicos:

“Si, lo hemos hecho todos muy bien en cada uno de los roles.” (CEF2B-230).

“...y el buen trabajo que ha quedado, esencialmente por el buen montaje.” (CEF2B-271).

No obstante, también alguna persona ha centrado el punto de mira en la capacidad creativa por medio de la originalidad de los vídeos elaborados, por lo que se puede entender que está identificando elementos característicos de la EC asociados posiblemente a lo novedosas que eran todas las situaciones representadas en los vídeos.

“...la variedad de los videos y la originalidad de cada uno” (CEF2B-277).

El nivel de aptitud del alumnado respecto a los contenidos expresivo-corporales es bajo, como ya ha sido reflejado por la docente debido a la falta de experiencias previas en este ámbito, y ya ha sido comentado en la categoría correspondiente. Y por este motivo las escenificaciones que realizaban durante las sesiones de clase contaban con un gran número de movimientos estereotipados, como puede observarse en el siguiente fragmento:

“... ellos lo que han hecho en su mayoría era utilizar lo que estaban habituados a hacer y lo que estaban habituados a trabajar, que era sobre todo movimientos estereotipados, gestos técnicos deportivos, y luego eso sorprenderme gratamente en los montajes que han realizado. (...) Que bueno, que evidentemente si que tiene un trabajo importante expresivo y hay algunos grupos que en los vídeos lo han metido. Han metido parte de... de ejercicios de natación en el agua, utilizando ejercicios de natación sincronizada.” (EP2).

El juicio de la profesora, ante la utilización de este tipo de movimientos, es positivo ya que han demostrado, desde la perspectiva del trabajo global y apoyándose en las tecnologías, que los vídeos que han elaborado sean comunicativos y creativos. Comunicativos en cuanto a que han sido capaces de emitir un mensaje acorde al que se les proponía (promocionar el club deportivo del centro), y creativos, puesto que a pesar de sus carencias expresivo-corporales, han elaborado un montaje con movimientos deportivos que les son más familiares. Lo que quiere decir, que han resuelto el problema planteado de manera satisfactoria, combinando los recursos conocidos de manera creativa. De todo ello se deja constancia en el siguiente fragmento:

“...los alumnos también me han sorprendido porque han hecho trabajos muy buenos, pero en este sentido no solo me ha sorprendido el contenido expresivo, sino también eh...el contenido eh... tecnológico, o sea, cómo han montado los vídeos, cómo han suplido sus carencias a nivel expresivo de contenido de expresión corporal con un montaje que ha hecho que ese... , que ese..., ese contenido sea expresivo, cómo han sido capaces de no sabiendo utilizar a lo mejor un recurso corporal, pero sí un recurso técnico, adaptarlo utilizando un montaje y una música para que esa., eso que está mostrando sea expresivo y comunicativo y sea capaz de transmitir lo que quieren transmitir. En ese sentido, me han sorprendido gratamente.” (EP2).

Por otro lado, de manera minoritaria, sí que ha habido ciertos estudiantes que contaban con un nivel mayor de experiencias asociadas a actividades expresivo-corporales que han mostrado un nivel de competencia en este aspecto, superior al resto de la clase. Lógicamente, y al contar con estos conocimientos, los han incorporado a los vídeos producidos. Por lo tanto, al igual que los estudiantes que contaban con menor experiencias en este ámbito, este alumnado, también ha sabido combinar de manera creativa, los recursos con los que partía. En el siguiente párrafo se exponen los comentarios al respecto que realiza la docente.

“...sí que ha habido algunos grupos que han utilizado muchos bastantes recursos expresivos del cuerpo, por ejemplo, hay un grupo que veréis que utiliza, que hace, simula, en lugar de una pelota, uno hace de pelota, hace de bicicleta, hace de no sé qué, y casualmente los alumnos que han trabajado de esa forma, son alumnos que vienen de la danza, que fuera del centro, o sea, en el propio centro realizan actividades extraescolares de danza, de teatro y de expresión corporal.” (EP2).

En definitiva, la profesora realiza una valoración alta respecto al nivel de competencia del alumnado, tanto desde el punto de vista de la EC, como del empleo acertado de uso de las TICS, aun siendo consciente de las carencias señaladas:

“Yo creo que el nivel de competencia que han adquirido los alumnos ha sido muy bueno, no solo a nivel tecnológico sino a nivel de comunicación, o sea, han sido capaces de transmitir muy bien, han sido capaces de... de enseñar muy bien, han sido capaces de interactuar muy bien con el medio en el que han trabajado, y han suplido su carencia de trabajo expresivo con... con todo lo demás.” (EP2).

A continuación se expone la información obtenida del ámbito universitario.

La mayor parte del alumnado percibe haber desarrollado de forma competente el reto propuesto a través de la WQ, y haberse desenvuelto de manera adecuada cumpliendo el objetivo a pesar de los inconvenientes. Las siguientes manifestaciones expuestas en el Blog así lo corroboran:

“A.M.: Tras haber visto los vídeos los grupos ayer creo que todos hemos cumplido los objetivos de la actividad.” (BA3).

“J.G.: En cuanto a la webquest, creo que hay poco que decir. Tan solo ver los vídeos para darnos cuenta de los trabajos tan buenos que hemos hecho, con el poco tiempo que hemos tenido.” (BA3).

Desde una visión global, la docente también coincide con estas opiniones:

“Todos no marchamos, creo que satisfechos con la generalidad de los resultados, siendo esta la sensación que tuve en ese instante.” (DP3).

Desde una óptica más específica, un estudiante en su diario opina sobre el nivel de competencia expresivo-corporal que percibe del trabajo de su grupo:

“...estamos muy orgullosos con los resultados obtenidos y podemos ver que nos hemos desenvuelto bastante bien delante de las cámaras llevando a la práctica lo trabajado durante el curso.” (DAI3-86).

La docente también así lo corrobora, pero no solo refiriéndose a las escenificaciones, sino también a la capacidad creativa:

“Profesora: yo creo que lo que tenemos que hacer como educadores es innovar, e ir probando pues muchas cosas, y que a partir de nuestra gran capacidad creativa y la que vosotros tenéis, y de hecho me lo habéis demostrado a lo largo de las sesiones y en la puesta en escena de los últimos vídeos.” (Deb3).

No obstante, también se recogen comentarios más minuciosos, en los que se identifican algunas cuestiones. El siguiente fragmento recoge los pensamientos de la profesora, en el momento de ver uno de los vídeos elaborados, en torno a la competencia comunicativa expresivo-corporal de un estudiante, el cual está representando una situación:

“Me gusta ver como este alumno realiza gestos y movimientos acordes a lo que se está expresando, pero me impacta todavía más el comprobar que esa voz en off, que es la suya, podría ser perfectamente la voz utilizada en una película de corte más profesional pues tanto el tono, como la vocalización, y la velocidad me parecen que son muy acertadas. Esto me hace pensar que ya tenía yo identificado al alumno en cuestión como alguien que tiene una gran fluidez y facilidad de comunicación verbal.” (DP3).

La profesora también hace alusión a la capacidad creativa de los estudiantes, manifestada en otro de los vídeos. No obstante, también puede apreciarse, que hace referencias a algunos elementos de mejora, que en este caso, están centrados en la eficacia comunicativa de las representaciones:

“He de reconocer que el vídeo está bien elaborado y lo que se plasma es una idea original y creativa, pero quizás el enfoque general del mismo me ha dado la sensación de que se ha desviado un poco de los objetivos marcados y del supuesto público al que va dirigido. Por ello, según iba avanzando el montaje y aun siendo consciente de que detrás hay también mucho trabajo a la hora de grabarlo y editarlo, sentí cierta decepción en cuanto a ese enfoque pues no lo encontraba demasiado coherente con lo solicitado.” (DP3).

Sin embargo, además de la docente, algún estudiante también realiza alguna manifestación más crítica, respecto a esta capacidad comunicativa, como la que expresa un estudiante en su

diario refiriéndose también a los vídeos elaborados, en los cuáles, el mensaje a transmitir no se corresponde con las intenciones perseguidas:

“Dando mi opinión crítica, diría que también, dentro de éstos, los hay mejores y peores. He visto alguno que no quedaba muy clara la idea, otro que se extendía incluso demasiado, pero en general, felicito a mis compañeros de clase y a mi grupo en particular.” (DAI3-73).

No obstante, la capacidad mostrada por los estudiantes en torno a la forma en que se han desenvuelto utilizando las tecnologías, también es reconocida tanto por estudiantes, como por la profesora. En los siguientes fragmentos se refleja esto:

“Profesora: Pero lo que es desde luego la parte de edición, la escenificación y demás, osea, como vídeos o como cortometrajes y tal son todos muy muy interesantes.” (Deb3).

“Trípticos muy buenos he visto, sobre todo con el material hecho. Parecía de un proyecto o programa de verdad.” (DAI3-68).

Pero independientemente de estos aspectos de mejora señalados, la percepción general recogida de la mayor parte de las opiniones, sobre el nivel de competencia de los estudiantes en los vídeos presentados, queda reflejado en el diario de un alumno:

“Al fin y al cabo parecía que no nos gustaba mucho la expresión corporal pero ha sido increíble ver los grandes vídeos que se han hecho. Muy satisfecho con mi grupo y con el resto de los compañeros.” (DAI3-68).

A continuación se sintetiza toda la información recogida de los participantes de todos los niveles educativos, identificando similitudes y diferencias entre ellos.

La percepción que tienen los estudiantes sobre su propia competencia en el desarrollo de las diferentes actividades es positiva para la mayoría.

Respecto al alumnado de Primaria, se han obtenido pocas respuestas ligadas al nivel de competencia percibido, por lo que no se puede generalizar. No obstante, algunos han sabido identificar en sus compañeros cierto dominio en la capacidad comunicativa cuando realizaban las escenificaciones.

Los estudiantes de Secundaria y Universidad se han percibido competentes tanto en el desarrollo de las actividades de EC como en el uso de las TIC al editar los vídeos. Las docentes corroboran estas valoraciones desde una perspectiva general, no obstante, identifican algunos elementos que pueden mejorar sobre los aspectos expresivo-corporales.

La profesora de Secundaria valora positivamente cómo el alumnado ha sido capaz de suplir las carencias de EC, debido a la falta de experiencias previas en esta disciplina, con la utilización y aprovechamiento adecuado de los recursos TIC utilizados. De esta manera, bajo la perspectiva de la docente, las competencias comunicativas y creativas de los estudiantes han quedado plasmadas en los vídeos elaborados, a pesar de haber utilizado demasiados movimientos estereotipados. Por lo tanto, se puede entender que gran parte del alumnado, han mostrado un nivel de dominio adecuado al combinar de forma acertada los recursos con los que contaba, de manera que sabido resolver creativamente el problema planteado a través de la WQ.

El nivel de dominio expresivo-corporal del alumnado universitario, es valorado por la profesora, desde una perspectiva global como adecuado tanto a nivel comunicativo como creativo, así como en el empleo de las tecnologías. No obstante, en algunos vídeos, ha identificado algunos aspectos que pueden ser mejorados. El mensaje que se pretendía transmitir en algunos de ellos, no se correspondía del todo con la intención buscada.

A pesar de las pequeñas diferencias señaladas entre los niveles educativos, parece haber un consenso general en cuanto al nivel de satisfacción alto respecto al dominio de las habilidades expresivo-corporales.

8.5.3. CATEGORÍA: PERCEPCIÓN DE LAS TAREAS

SUBCATEGORÍA: DIFICULTAD: NIVEL PERCIBIDO Y MOTIVOS

Para el análisis de esta subcategoría la información ha sido extraída de los siguientes instrumentos: Cuestionarios de evaluación cualitativa conclusivos dirigidos al alumnado de Primaria y Secundaria; Entrevistas dirigidas a las profesoras de Primaria y Secundaria; Diarios de las profesoras de Secundaria y Universidad; Blog del alumnado de Primaria; Diario grupal del alumnado de Secundaria; y Diario individual del alumnado universitario.

La valoración aportada por el alumnado de Educación Primaria respecto a las dificultades percibidas en las tareas desarrolladas, se ha centrado principalmente hacia dos focos de atención.

Por un lado, la exposición ante el resto de compañeros a la hora de realizar las representaciones. Esta circunstancia ya ha sido comentada al comprobar el nivel de satisfacción de las actividades desarrolladas en otra de las subcategorías, ya que era uno de los motivos por el que algunos estudiantes percibían como insatisfactorias este tipo de actividades de EC.

Por otro lado, la realización de algunas de las tareas en concreto que se debían llevar a cabo en los diferentes roles.

Respecto al hecho de tener que exponerse frente a los compañeros, parece haber sido un gran inconveniente para algunos, y así se refleja en uno de los comentarios registrados:

“...no me ha gustado representarlo, porque me puse muy nerviosa.” (CEF1A-144).

El motivo del obstáculo, como se puede identificar fácilmente en el comentario expuesto, se encuentra vinculado a una de las consecuencias habituales que se producen en este tipo de situaciones, bien por falta de experiencia, o bien, vinculado a otros factores de tipo psicológico.

También a alguna otra persona, y en el mismo sentido que el anterior ejemplo mostrado, además de los nervios, señala otros efectos provocados por esta situación:

“...cuando emos empezado el comic a representarlo me he puesto roja y muy nerviosa.” (CEF1B-168).

Incluso a alguno, esta exposición ante el resto de compañeros de clase, le supuso un inconveniente que no se quedó limitado al momento de la representación, sino que se extendió durante los días previos a la misma:

“...no me gustó nada representarlo y hacerlo me tuvo agobiado unos días.” (CEF1A-155).

La profesora confirma todas estas manifestaciones señaladas, y en palabras textuales, expone:

“Si....estaban en cuanto a representación directa he visto muchos nervios, muchos es lógico también yo entiendo que es, bueno pues, no es lo mismo decir venga hacer, ¡que se cortan!, que tú ves a un chaval y está haciendo el bobo cuando tú se lo mandas, espera, “ven haz el bobo” y ya es como otra cosa ¿no? y aquí se cortaban una vez que empezaba la representación muy bien, había alguno que no era capaz de mirar ni de levantar la vista.”(EP1).

“Había muchas veces que no entendíamos lo que querían decir, a parte de la vergüenza de representar curiosamente y hablaban bajito, se escondían en un rincón, utilizaban el vestuario...” (EP1).

Por lo tanto, docente y estudiantes coinciden en identificar las dificultades relativas a la exposición ante otros durante las representaciones.

Por otro lado, el segundo grupo de dificultades percibidas por los estudiantes, se encuentra relacionado con algunas otras contempladas en los diferentes roles. Los comentarios registrados, no justifican el motivo de la dificultad y como ejemplo se expone el siguiente recogido del Blog:

“...yo como directora me ha parecido un poco...como difícil pero bueno luego ha merecido la pena. ¡Mola mucho! Adiós un saludo Irene.” (BA1).

A continuación, se exponen los resultados obtenidos del contexto educativo de Secundaria.

Desde una visión global de la experiencia para algunos estudiantes, la experiencia no parecía que fuera a ser demasiado complicada, no obstante, no tenía la certeza hasta no comprobarlo personalmente:

“No parece demasiado complicado pero ya se verá.” (DGA2).

Otros lo han manifestado de manera ambigua, pero no han justificado el motivo, como puede observarse en el siguiente comentario:

“Esto es demasiado fácil y demasiado difícil a la vez.” (DGA2).

Por su parte, la profesora considera que en el momento de presentar a los estudiantes la propuesta, no parecía que les fuera a resultar demasiado complicado, y así lo manifiesta en su diario:

“Aparentemente no les ha resultado muy complicado. Durante la explicación parecía que les resultaba sencillo espero que suceda lo mismo cuando trabajen en casa de forma individual.” (DP2).

De esta manera, se corrobora esta primera impresión de las actividades manifestada por algunos estudiantes

No obstante, las primeras dificultades se han relacionado con la propia dinámica de trabajo, a las que el alumnado en cuestión, no estaba acostumbrado:

“...creo que al alumnado le está costando mucho adaptarse a esta forma de trabajar.”(DP2) y de la misma manera “no terminan de entender lo que les estamos pidiendo.” (DP2).

Este último aspecto, se asocia a la desorientación inicial que tienen los estudiantes ante cómo han de enfrentarse al trabajo. Esta circunstancia, identificada también como obstáculo, se encuentra vinculada al enfoque que debía adoptar el vídeo, su orientación, y en general el punto de partida. El inconveniente en cuestión, guarda relación con el momento de planificación e incubación de ideas de todo proceso creativo. El siguiente fragmento evidencia esta situación:

“Me ha parecido una experiencia algo costosa porque al principio no sabíamos que hacer ni como enfocararlo y, una vez. empezamos costó mucho realizarlo.” (CEF2B-256).

“...ha sido muy difícil saber que teníamos que hacer en el video.” (CEF2A-248).

De hecho, la docente confirma estos inconvenientes en los momentos iniciales del desarrollo de la propuesta de uno de los dos grupos de referencia de este estudio:

“La verdad es que no ha sido un grupo que se haya infravalorado en ningún momento, pero sí que “jo esto es un poco difícil profe, porque no lo entendemos, tal...”, “...pero luego la verdad es que le han echado tiempo fuera de clase y en clase y los resultados han sido muy buenos.” (EP2).

Por lo tanto, se puede interpretar que este momento del proceso educativo, se ha configurado para algunos, como un problema en la puesta en marcha del proyecto provocado por la confusión y desorientación que se ha generado en los estudiantes.

Además, la docente también señala que lo que les supuso una mayor dificultad fue que la propuesta planteada era demasiado amplia:

“...yo creo que eso es lo que más les ha costado porque era bastante amplio, o sea, los ítems y todo lo que le íbamos a pedir era muy amplio, y yo creo que eso en otras áreas si están habituados pero en esta no.” (EP2).

Este dato es relevante puesto que la docente está haciendo alusión por un lado, a que la tarea es demasiado abierta y poco definida, lo que implica que el alumnado tenga que tomar un mayor número de decisiones, y por otro lado, el nivel de libertad con el que se contaba para asumir con autonomía, lo que supone que algunos de estos estudiantes, quizás no estuvieran preparados para asumir esta responsabilidad por no estar acostumbrados, como señala la profesora.

Además, a todo lo indicado hasta ahora, hay que añadirle, que varios estudiantes, reconocen su falta de experiencia en las prácticas expresivo-corporales. En consecuencia, lo identifican como una dificultad añadida de la que son conscientes, como queda reflejado en el siguiente comentario:

“Ha sido bastante difícil ya que en cursos anteriores no nos han explicado bien expresión corporal.” (CEF2B-260).

Posteriormente, la percepción que sobre las tareas ha tenido el alumnado sobre la dificultad, se ha centrado en muchos casos, en tener que verse expuestos ante el resto de compañeros. Esta cuestión, como se ha comentado anteriormente con el alumnado de Primaria, ya ha sido identificada como uno de los motivos de insatisfacción del desarrollo de las actividades de EC en la subcategoría correspondiente.

Para la docente, sin embargo, el hecho de que la escenificación se realice a través de un vídeo elaborado de forma previa a la exposición ante el resto de los miembros de clase, se configuró como un elemento que disminuía la dificultad de la tarea, especialmente para el alumnado más tímido, al no llevarse a cabo de manera directa. Así lo escribe en su diario valorándolo como una de las ventajas de su percepción sobre la experiencia:

“Aquellos alumnos que tienen problemas de timidez y de expresión delante del grupo y del profesor han podido realizar su trabajo sin tener que enfrentarse a este problema de una forma directa.”(DP2).

Sin embargo, y a pesar de que la representación no se realizara de manera directa, también supuso una dificultad para alguno de los estudiantes, que lo expresan de manera similar al siguiente ejemplo, contemplado como un elemento negativo de la experiencia:

“La vergüenza de salir en un video.” (CEF2B-264).

Parece lógico pensar, que para este alumnado resulte una situación incómoda, puesto que no solo se muestran ante todos, sino que también se exponen ante sí mismos. Al fin y al cabo, y por lo general, ésta es una circunstancia a la que no suelen estar habituados a experimentar dentro de un contexto educativo.

Para finalizar, es necesario señalar que se han encontrado algunos comentarios que centran su atención en la dificultad de la tarea causada por el uso de las tecnologías:

“Tener que juntar los videos sin saber nada de esos programas.” (CEFB-273).

En este sentido, también la profesora corrobora esta idea:

“...había una dificultad añadida, no es lo mismo hacer una representación in situ al profesor, que bueno, que le pones la música, tal, no sé que, a grabarlo, corregirlo, montarlo, eh...” (EP2).

En consecuencia, se observa coincidencia entre profesora y ciertos estudiantes en esta cuestión.

Además, se debe señalar que el motivo de esta dificultad es uno de los que se han contemplado en los argumentos de los estudiantes que han valorado estas actividades como insatisfactorias, sobre las que ya se ha analizado.

A continuación se muestra la información obtenidas sobre el nivel educativo universitario.

Para algunos, en el momento que se les planteó el desarrollo de la WQ, como primera impresión no parecía que fuese una propuesta que tuviera dificultad, además el hecho de

realizarse en grupo se percibía como un factor que disminuiría los obstáculos, tal y como puede apreciarse en la siguiente información recogida de un diario del alumnado:

“Veremos a ver cómo surge todo, no porque sea complicado sino porque estamos agobiados. Pero bueno al distribuirse el trabajo es más asequible.” (DAI3-82).

Sin embargo, la profesora era consciente de que tampoco iba a resultar una labor tan sencilla:

“Parece que todos han comprendido lo que les quería decir, lo cual no significa, y soy consciente de ello, que realmente sepan identificarlo al 100%, pues reconozco que sintetizar tanta información en un vídeo de 5 a 8 minutos tampoco es tan sencillo.” (DP3).

Las lecturas de los documentos, no tuvieron ninguna dificultad para el alumnado, tal y como queda reflejado en el siguiente fragmento del diario de la docente:

“A continuación les pregunto si les había resultado complicado ante lo que responden que no...” (DP3).

Es lógico que esta tarea no les represente ningún problema, al tratarse de un alumnado que tiene ya cierta madurez. No obstante, parece que las mencionadas lecturas tampoco les generaron ningún tipo de duda que necesitara ninguna aclaración de la profesora, ya que sobre ello, no hay ninguna información recogida en el diario.

Los inconvenientes comenzaron a aparecer en el momento de planificación de las escenas, en busca de que surgiera la idea perfecta, que fuese original y creativa:

“Ahora creo que lo que nos va a costar hacerlo, llevarlo a cabo, lo digo porque a la hora de intentar representar una escena nos ha costado bastante, hemos intentado pensar algo diferente, algo que no hubiéramos hecho y nos hemos estancado, no fluían las ideas, así que espero que para el próximo día tengamos más creatividad...será el principio de curso...que nunca sienta bien, habrá que acostumbrarse a la rutina.” (DAI3-69).

Sin embargo, para otros las tareas vinculadas a la planificación del argumento, al haber sido generadas de manera conjunta entre todos los componentes, les ha facilitado encajar de manera más sencilla el resto de las fases del proceso, como en el caso siguiente:

“Parece que las ideas les han gustado, lo cual me agrada. La idea principal la habíamos hecho entre todos así que no me ha sido muy complicado realizar el stroyboard. Eso sí, espero que Rubén y Anastasia hayan entendido las ideas principales porque sino el vídeo puede quedar un poco flojo.”(DAI3-82).

Además, cuando la idea toma un rumbo claro, tal y como también ha ocurrido en la situación señalada en el fragmento anterior, parece que el enfrentamiento a la siguiente fase, se aborda con mayor sencillez.

Desde el punto de vista de la docente, el momento en que se incubaban las ideas coincide con que los estudiantes se encontraban más desorientados, y así lo corrobora cuando afirma que

La profesora corrobora estas dificultades señaladas cuando afirma que

“...de todos los acuerdos a los que tenían que llegar, el más confuso para ellos ha sido el referido al enfoque del vídeo, pues he tenido que explicarlo prácticamente a cada grupo.”(DP3). En el momento en que sucedieron estos acontecimientos, la profesora lo justifica pensando que: “Quizás, al tratarse de un tema tan genérico en el que no se especifica lo que han de hacer exactamente, el alumnado ha tenido sus dudas.” (DP3).

No obstante, también se puede considerar que elaborar una producción creativa, además de las dificultades propias del proceso, se genere una mayor dificultad al hacerlo de forma conjunta con otras personas. Por un lado, motivado por la falta de fluidez de ideas de los participantes, y por otro, en la toma de decisiones, cuando no se llega fácilmente a un acuerdo. No obstante, podría pasar lo contrario cuando se generan muchas ideas y se lleguen a acuerdos de manera fluida. El siguiente ejemplo pone de manifiesto este aspecto:

“Cuesta crear una idea, cada uno aporta muchísimas cosas y a veces resulta muy difícil elegir una determinada, hasta que hemos creado la idea general hemos dado vueltas y vueltas por un montón de historias.” (DAI3-69).

Respecto a las actividades vinculadas a la EC, algunos estudiantes muestran en sus diarios encontrar algún obstáculo durante el desarrollo de la preparación de las escenificaciones.

Para algunos, el simple hecho de actuar, parecía ser ya una dificultad en sí misma:

“No fue fácil quedar entre todos, repartirnos las actividades y sobre todo actuar.” (DAI3-66).

Otros, enfocaban como problema potencial la adquisición de materiales para poder llevar a término alguna de las escenas planificadas:

“Con respecto a las escenas. Hay bastante dificultad en algunas, como por ejemplo las sombras chinas. (Necesitamos mucho material. No sé si podremos utilizar el gimnasio. Sería lo ideal.” (DAI3-85)

Por otro lado, hubo quienes identificaron como foco de dificultad el hecho de que las diferentes secuencias de la representación no completasen el tiempo mínimo que debía durar el vídeo:

“Durante la segunda actividad, a la hora de escenificar, sentimos que igual no llegábamos a ocupar cinco minutos de duración del vídeo, ya que las escenas duraban poco. Esto fue el mayor problema que surgió, pero con las alternativas y nuevas propuestas pienso que será resuelto.” (DAI3-73).

Es probable que este hecho se encuentre asociado también a la falta de fluidez de ideas que impide ampliar la duración de las escenas.

Por último, y no por ello menos importante, se ha registrado una percepción sobre la dificultad de las tareas asociadas a estereotipos de género. Este ejemplo ya ha sido señalado, no obstante al tratarse de la única respuesta en este sentido y estar directamente relacionado con la dificultad percibida de las tareas, se cree conveniente tratarlo de nuevo complementando el análisis realizado anteriormente.

El comentario en cuestión es el siguiente:

“Comentamos también la dificultad de que todos los componentes del grupo seamos chicos, por lo que a la hora de realizar coreografía en parejas, el resultado era un poco “cutre”, por lo que decidimos incluir las máscaras.” (DAI3-73).

Aunque estos estereotipos de género se encuentran aún muy inmersos en la sociedad actual, resulta curioso comprobar en el ejemplo señalado, que la identificación de la dificultad como tal, no está asociada a la actividad, sino que se relaciona directamente con los propios componentes del grupo de trabajo. Además, para superar este obstáculo, la solución aportada de cubrirse la cara, actúa como escudo, seguramente para protegerse y sentirse más seguros en el espacio público y abierto en el que rodaron las secuencias.

A continuación se pasa a sintetizar de manera conjunta los comentarios emitidos por todos los participantes del estudio de manera comparada.

La exposición ante el resto de compañeros al realizar las representaciones supone una dificultad para algunos estudiantes de los niveles educativos de Primaria, aspecto que es corroborado por su profesora. De la misma manera sucede en el alumnado de Secundaria, a pesar de que su profesora vea como una ventaja que las representaciones no se realicen en el acto.

La primera impresión que tienen tanto el alumnado de Secundaria como el de Universidad sobre la propuesta WQ en general, es que no va a ser una tarea complicada. No obstante, a algunos estudiantes de Primaria les ha costado poner en marcha el problema al sentirse desorientados ante los que se les solicitaba, y a algunos alumnos de Universidad les ha costado poner en marcha el proyecto y planificar las primeras escenas.

En ambos casos, sus profesoras correspondientes identifican como posible foco de las dificultades señaladas que la propuesta es demasiado genérica. Esta circunstancia, además también tiene relación con las dificultades asociadas al proceso creativo, como falta de fluidez en las ideas, así como las características propias del tipo de tarea. En el caso de las actividades propuestas en la WQ, se trata de tareas no definidas que implican un alto grado de libertad en la toma de decisiones, las cuales aumentan la dificultad de la tarea, especialmente en el alumnado de Secundaria al no estar acostumbrados a este tipo de dinámicas.

No obstante, en el contexto universitario, también ha habido a quienes no les ha resultado complicada esta parte del proceso creativo porque generaban muchas ideas entre todos los miembros del grupo. No obstante, el hecho de aportar muchas ideas entre todos, también ha sido motivo de dificultad para otros, como consecuencia de tener que seleccionar alguna que fuese a gusto de todos los componentes del equipo.

Otro aspecto en común para los estudiantes de Secundaria y Universidad es que una vez que se tiene definido el rumbo que ha de tomar el proyecto, parece que las actividades de EC no tienen tantas dificultades. No obstante, la edición de los vídeos, para algunos estudiantes de Secundaria ha supuesto una dificultad, y cuya profesora ha calificado como dificultad añadida a lo solicitado.

Finalmente, otras dificultades señaladas solo por algunos estudiantes universitarios han sido: actuar, conseguir materiales y espacios para las grabaciones, desarrollar las escenas en el

tiempo mínimo solicitado e incluso y de manera puntual y asociado a estereotipos de género, pertenecer al género masculino al pensar que determinadas actividades son más propias de chicas.

SUBCATEGORÍA: INTENSIDAD DE LAS TAREAS

La información reflejada en esta subcategoría procede de los siguientes instrumentos: Cuestionario de evaluación cualitativa conclusivo dirigido al alumnado de Primaria; Cuestionario de evaluación cualitativa dirigido al alumnado universitario; Diario individual del alumnado de Universidad; y Diario de la Profesora de Universidad.

En relación al nivel educativo de Primaria, no se han encontrado respuestas asociadas a la valoración de la intensidad de las tareas, a excepción de la siguiente, desde la perspectiva del alumnado:

“La verdad es que me ha parecido muy aburrido y era mucho trabajo, casi nunca quedábamos, muy estresante la verdad.” (CEF1A-159).

Este nivel de exigencia que este estudiante ha señalado, se orienta a la cantidad de trabajo que al parecer, le ha supuesto alguna o varias de las actividades de la Propuesta WQ.

Teniendo en cuenta estos datos, no puede hacerse extensible al resto de participantes esta valoración. No obstante, el hecho de no encontrar otras opiniones asociadas a esta subcategoría, también podría deberse a que para muchos, el trabajo no haya sido valorado con un nivel de exigencia alto. De lo contrario, también es probable, que más de una persona lo habría expresado en el cuestionario, pues, al fin y al cabo, a estas edades suelen mostrarse bastante sinceros, en estos aspectos.

Respecto al nivel educativo de Educación Secundaria, no se ha identificado respuesta alguna que tenga relación con esta categoría. En consecuencia, se pasa a exponer las valoraciones realizadas en el ámbito educativo de Universidad.

En este contexto universitario, sí se han recogido diferentes comentarios vinculados a la percepción que tienen los estudiantes sobre el nivel de intensidad de las tareas.

El nivel de exigencia de las tareas, es percibido por el alumnado como bastante intenso. Las reacciones iniciales del alumnado cuando se les realiza la presentación del recurso WQ, provoca que algunos estudiantes perciban que lo que se les está solicitando es excesivo en

cuanto a la cantidad de trabajo solicitado. El siguiente comentario, entre otras cuestiones, hace alusión a este aspecto.

“Al principio no me resultó nada motivante, ya que lo primero que pensé fue que menudo pedazo de trabajo y en la época que llega con las cosas que tengo que hacer, aunque luego cuando lo hemos ido haciendo nos lo hemos tomado con filosofía y hemos intentado divertirnos.” (CEC3-13).

Además, algún otro, hace también referencia a otros factores ajenos a la propia asignatura, y que también se encuentra vinculados a otra serie de trabajos que les eran solicitados desde otras materias del Máster. Esto queda reflejado en el siguiente comentario:

“Al principio tuve cierto rechazo hacia el proyecto, pues estábamos muy agobiados con otros trabajos del máster.” (CEC3-8).

En el siguiente fragmento se puede observar cómo evoluciona la percepción de algún alumno, en torno al nivel de intensidad, y que identifica las tareas a medida que avanzaba la experiencia. Esta valoración corrobora que la percepción inicial de algunas personas no se prolonga durante todo el proceso:

“Las sensaciones tras la sesión de hoy han sido un poco de sentirnos desbordados. Apriori nos parecía inmenso el trabajo sobre la webquest por lo que me sentí bastante nervioso con respecto a esto. Una vez visualizado más calmadamente la propuesta, ví que no era tan extensa como lo creí en un primer momento aunque sí es un trabajo bastante continuado.” (DAI3-73).

La docente de este nivel educativo, fue consciente de todas estas circunstancias desde el principio, tal y como puede advertirse en el siguiente párrafo extraído de su diario:

Profe: “Al percibir el agobio que mostraban y que el nerviosismo comenzaba a propagarse entre todos los allí presentes, comencé a intuir que sus reacciones estaban relacionadas la cantidad de trabajo que se les estaba solicitando, les pregunto que qué les estaba ocurriendo y confiesan, coincidiendo con mis percepciones, que les parece un trabajo excesivo.”(DP3).

Por otro lado, aparece también alguna manifestación asociada al nivel de exigencia percibido cuando al alumnado se le ha encomendado la lectura de los textos propuestos en la fase del proceso del recurso WQ.

“Me satura. No creo que había tanta necesidad en esta saturación. Con lo que nos lo mandaran leer de manera libre al principio de (...) Así se cree el rechazo. No se ponen de acuerdo los profes. Estamos saturados estos últimos 6 días. Y cada profe nos mete su trabajillo.” (DAI3-84).

Respecto a las lecturas solicitadas en el trabajo previo a la elaboración de los vídeos, la docente reconoce que ésta es una cuestión mejorable. En su diario aparece una reflexión en la que propone como propuesta alternativa haber presentado al alumnado de manera física la totalidad de las lecturas, de manera que pudiesen comprobar que no suponía tanto trabajo. De todo ello se deja constancia en el siguiente fragmento:

“Quizás habría sido más fructífero haber llevado las lecturas impresas para que se dieran cuenta de que no se trataba de lecturas demasiado extensas.” (DP3).

Además, la justificación de que la profesora no consideraba que se le estaba exigiendo más de la cuenta al alumnado queda señalado en las siguientes reflexiones que realiza en su diario:

“He de señalar aquí que en sesiones anteriores los aspectos teóricos de la asignatura se han ido tratando de una forma paralela a las actividades prácticas que se iban realizando, y que en ningún momento se les ha facilitado ningún documento para su estudio. A través de estas actividades yo les he ido acercando a diferentes cuestiones de la Expresión Corporal (de contenidos, de programación, de currículum y de didáctica principalmente) a través de reflexiones compartidas y guiadas con la intención de que todo este conocimiento quede estructurado de forma definitiva por medio de las lecturas seleccionadas para esta webquest.” (DP3).

Por lo tanto, y teniendo en cuenta estos argumentos, parece que la intención de la docente iba más encaminada a organizar la información que se había ya abordado en el aula anteriormente a la puesta en práctica de esta WQ. En este sentido, parece que lo que pretendía era que los estudiantes tuviesen una visión más conjunta y global al retomar contenidos que ya se habían trabajado en sesiones anteriores.

A partir de estas reacciones generadas por el nivel de elevado de intensidad que el alumnado ha percibido, la docente escribe en su diario que los estudiantes reconocen que las manifestaciones iniciales expresadas de rechazo hacia el trabajo de la WQ, vienen motivadas principalmente por la exigencia derivada, no solo de la alta cantidad de requerida para realizar el trabajo de esta asignatura, sino también de otras. Las reflexiones de la docente al respecto se reflejan así:

“El alumnado muestra una actitud de entender perfectamente lo que se le está diciendo, y ahora ya con carácter más formal, vuelven a confirmar que la influencia en su actitud viene motivada por la realización de tareas y trabajos que se le ha demandado desde otras asignaturas. Con ello ratifico mis impresiones respecto a la naturalidad y frecuencia de estas actitudes en los periodos de mayor exigencia para el alumnado, momento que suele coincidir con las tareas y actividades de evaluación.” (DP3).

Finalmente, y una vez que se ha compartido el visionado de las escenificaciones, algunos se ven recompensados a pesar de estas contrariedades. El siguiente fragmento de la valoración de un estudiante así lo muestra, aunque sin olvidar la magnitud del trabajo que les ha supuesto elaborarlo:

“Me ha gustado mucho ver el resultado final: el nuestro porque a pesar de la falta de tiempo para realizarlo y el estrés que hemos pasado a merecido la pena, y el de los demás porque he visto propuestas nuevas, originales y diferentes.” (DA13-74).

Ante estos comentarios se puede apreciar, que a pesar de todos los obstáculos vivenciados, han salido airoso de todo ello, no obstante, la persona que realiza estas manifestaciones tiene muy presente la intensidad del trabajo a la que se ha visto sometida.

Al considerar toda la información obtenida de los participantes, y teniendo en cuenta la escasez de datos relativos al contexto de Primaria y Secundaria, no se puede realizar ningún análisis comparativo.

8.5.4. ANÁLISIS DE LA CATEGORÍA UTILIZACIÓN DEL TIEMPO EN EL DESARROLLO DE LAS TAREAS

SUBCATEGORÍA: TEMPORALIZACIÓN

La información obtenida en esta categoría ha sido recopilada de los siguientes instrumentos: Entrevista dirigida a las profesora de Primaria; Cuestionario de evaluación cualitativa conclusivo dirigido al alumnado de Secundaria y Universidad; y Diario de las profesoras de Primaria, Secundaria y Universidad.

La experiencia de la WQ en Educación Primaria fue desarrollada en 8 sesiones durante el mes de noviembre de 2012 en los dos grupos de 6º de Primaria.

Aunque inicialmente la distribución de estas sesiones iba a realizarse un día a la semana, esta idea inicial se modificó para desarrollarlo de forma consecutiva, de manera que la extensión en el tiempo se redujo.

“... en un principio quedamos un día a la semana lo que hice fue, los otros 2, tengo 3 días a la semana de Educación Física, los otros 2 días era fotografía, maquillaje, escribir, contar, buscar información, “profe pues no sé qué”y un día no venía uno, otro día no venía otro, entonces era como que ha sido más corto de lo que yo pensaba el....la....el llevarlo a la práctica. También es verdad que he utilizado 2 sesiones más a la semana de las que pensaba en un principio utilizar. Pensaba hacerlo solo los jueves y lo he hecho lunes martes y jueves. Entonces bueno, eso sí que ha acertado el tiempo lógicamente.” (EP1).

La secuenciación de las sesiones se desarrolló de la siguiente manera:

“La primera sesión se dedicó por completo a la formación de grupos y al reparto de roles.” (DP1).

Posteriormente:

“Durante las sesiones de los martes, nos quedábamos en el aula realizando pintura de caras entrenando para el día del estreno...” (DP1).

Finalmente, se compartieron todos los trabajos elaborados con el resto de participantes de la siguiente manera:

“Lo hicimos en cuatro días (dos para cada grupo), repartiendo así las representaciones... el último día de representación no pudimos realizarlas en el gimnasio y lo hicimos en el aula, el resultado... mucho mejor. (DP1).

En el contexto educativo de Secundaria, la temporalización de las 5 sesiones dedicadas al trabajo de la WQ se distribuyó para el grupo de 4º A entre el 19 de enero de 2012 y el 22 de febrero de 2012, y para el grupo B, entre el 18 de enero de 2012 y el 22 de febrero de 2012, tal y como se indica en su diario.

No se han encontrado demasiados comentarios entre el alumnado respecto a esta subcategoría. Las pocas manifestaciones registradas se han centrado en valorar negativamente la distribución de los plazos de entrega, como en el siguiente comentario en el que el estudiante identifica como aspecto negativo de la experiencia:

“Los plazos de entrega.” (CEF2B-255).

También, hay quien lo ha enfocado hacia la extensión total del trabajo, alguno reconociéndolo como elemento negativo de la experiencia porque le han parecido demasiadas sesiones dedicadas a ello:

“Ocupa muchas clases.” (CEF2B-270).

Y algún otro, al contrario:

“Por situación geográfica y el poco tiempo, no ha sido muy efectivo.” (CEF2B-280).

Por otro lado, también hay quien ha valorado como inconveniente el hecho de que estas sesiones se solape con el periodo de exámenes:

“...que hayan pillado exámenes de por medio.” (CEF2B-270).

En el contexto universitario, el desarrollo de esta experiencia se desarrolló durante el curso 2011/2012, y tal y como se recoge en el diario de la profesora, la secuenciación fue la siguiente:

“1ª sesión: 15-12-2011: Presentación de la webquest

2ª sesión: 19-12-2011: Exposición de las lecturas por parte de los componentes de los grupos y reflexión de la realidad educativa de la EC.

3ª sesión: 20-12-2011: Visionado de los vídeos como fuente de inspiración y concreción de ideas entre todo el grupo (temática, personajes, situación, estructura y enfoque)

4ª Sesión: 9-1-2012: Presentación del storyboard

5ª Sesión: 23-1-2012: Exposición del guión del vídeo para ensayar y ensayos iniciales

6ª Sesión: 30-1-2012: Grabaciones de las escenas en el horario de clase

7ª Sesión: 13-2-2012: Exposición de los vídeos y coevaluación de los grupos

8ª Sesión: 14-2-2012: exposición de trípticos y debate final” (DP3).

De la secuenciación anterior señalada, el periodo comprendido entre el 31 de enero y 7 de febrero:

“...se han desarrollado tres clases lectivas con el alumnado, las cuáles no estaban destinadas al trabajo de los vídeos que tenían que elaborar.” (DP3).

No obstante, la docente realiza alguna modificación e incluye en alguna de las sesiones que no estaban destinadas al trabajo de la propuesta de la WQ cierto tiempo, para que el alumnado pueda avanzar en sus grabaciones y debido a se lo habían solicitado. La docente lo señala así en su diario:

“El próximo día, y teniendo en cuenta la opinión expresada por el alumnado, lo dedicaré por un lado a trabajar alguna de las escenas que han diseñado de las webquest, y por otro, a trabajar otros aspectos de la Expresión Corporal.

Esta modificación en las sesiones programadas se debe a que creo necesario que el docente debe también mantener una actitud flexible y adaptarse a las circunstancias en la medida de lo posible. Todo ello con la intención de conseguir varios propósitos:

- Acercar al alumnado a nuevas propuestas desvinculadas de la webquest que puedan ser nuevas fuentes de inspiración.

- Realizar un pequeño paréntesis en el trabajo realizado en las últimas sesiones para que puedan desconectar un poco de ello ya que creo que a veces estas estrategias pueden estimular para que posteriormente se tomen con más interés y más fuerza los trabajos pendientes.

- Y finalmente, también para ofrecer la posibilidad al alumnado de descansar en cuanto a la responsabilidad en la toma de decisiones y desviar esta responsabilidad al docente (en este caso a mí) ya que creo que este descanso puede hacer que el alumnado mejore a posteriori su rendimiento, su actitud y su motivación.” (DP3).

Por otro lado, la valoración que realiza el alumnado respecto a la temporización de la propuesta, es bastante negativa. Estas percepciones son compartidas prácticamente por la totalidad de los estudiantes.

Los comentarios en cuestión se centran en la visión global negativa respecto a diferentes aspectos. Por un lado, algunos lo enfocan al periodo concreto en el que se ha desarrollado la implementación de la WQ:

“La época en la que se ha planteado.” (CEF3-59).

Otro estudiante señala de manera más precisa justificándolo con la coincidencia de otros trabajos que les son demandados también desde otras asignaturas:

“El haber planificado este trabajo tan tarde y en época crítica de trabajos.” (CEF3-46).

La docente, por su parte, apunta en su diario como propuestas de mejora para nuevas intervenciones educativas, asociadas a la temporalización de la propuesta, e identifica las que se muestran a continuación:

“Proponer la actividad de la webquest con anterioridad a estas fechas en vísperas de fiestas.

Explicar desde el principio de forma detallada todo el proceso para no generar dudas.” (DP3).

Por lo tanto, la profesora está de acuerdo con las valoraciones del alumnado, no obstante parece que no del todo, y la justificación que aporta la refleja en su diario de la siguiente forma:

“Comparto en parte que el alumnado debería haber conocido con anterioridad las fechas clave de la puesta en práctica de la webquest, no obstante, los motivos que me han llevado a no hacerlo han sido los siguientes. Por un lado, cuando programé la secuenciación de actividades, me parecía que el grupo debía tener un rodaje previo y una mayor cohesión, por lo que decidí que la propuesta debía comenzar a mitad de curso. Por otro lado, quería sorprenderles y no quise desvelar antes de tiempo en qué iba a consistir exactamente el trabajo. No obstante, de forma previa a la presentación de la propuesta, sí les informé de la presencia de uno de los trabajos que se solicitarían en la asignatura y que cuando llegara el momento, serían informados.” (DP3).

A partir de estos comentarios, se puede extraer que tiene una conformidad parcial, y que el alumnado, quizás no ha tenido demasiado presente la información facilitada en torno al trabajo de la WQ que aún no había sido desvelado. A pesar de ello, y como se detalló en las propuestas de mejora que contempló, es probable que llegara a esa conclusión debido a que fueron varios los elementos, algunos analizados ya en otras categorías, los que desencadenaron la reacción inicial del alumnado ante la propuesta WQ.

Por otro lado, la extensión total que dura la propuesta es un aspecto que algún estudiante considera que debía haberse prolongado más en el tiempo:

“Ocupa mucho tiempo por lo que debería realizarse con un tiempo bastante amplio” (CEF3-47).

“...en cambio creo que un par de días más en clase para grabar hubiesen sido más útiles.” (CEC3-11).

Teniendo en cuenta las valoraciones registradas de los tres contextos de estudio, se observa la insatisfacción de algunos estudiantes de Secundaria y la totalidad de los de Universidad, respecto a la distribución temporal de las sesiones.

Parece que la coincidencia con exámenes y/o trabajos, así como el tiempo total destinado al trabajo de la WQ, han sido los dos inconvenientes principales que los estudiantes de Secundaria y Universidad han identificado como uno de los motivos de esta insatisfacción.

SUBCATEGORÍA: TIEMPO DE CLASE

Los instrumentos de los que se han obtenido la información para el análisis de esta subcategoría fueron los siguientes: Entrevista dirigida a la profesora de Primaria y Diario de la profesora de Secundaria y Universidad.

En Educación Primaria la organización del tiempo de clase, atendiendo a las informaciones recogidas, se ha llevado de la siguiente manera.

Las clases tenían una duración de 45 minutos, no obstante, ese tiempo no siempre resultaba suficiente como se refleja en el siguiente fragmento:

“... El problema también....bueno, problema...sí problema, que son 45 min de sesión, entonces entre que empiezas, que te pones y que te quitas, era como... necesidad de más.” (EP1).

Debido a la propia metodología utilizada y por la autonomía concedida al alumnado, no había una estructuración del tiempo precisa, y así lo señala la docente:

“Yo llegaba a clase, hoy toca comic y ya está y ellos se ponían a trabajar y...y parar la sesión pues porque alguno me dijera “¿profe, puedo bajar al patio que nos quedan no sé cuantas fotos y tienen que ser al aire libre?”, por ejemplo...” (EP1).

En las sesiones que se realizaron en el aula, por ejemplo, el alumnado era el que marcaba la distribución de los tiempos, según los ritmos que cada uno de los grupos llevaba:

“...se sentaban, poníamos las mesas, colocábamos el espacio en grupos y ellos iban a su ritmo.” (EP1).

A continuación se expone la información obtenida del contexto educativo de Secundaria.

Al igual que en el nivel educativo anterior, la estructuración del tiempo no tenía un ritmo pautado.

El día de la presentación de la WQ, por ejemplo, se destinó todo el tiempo de clase a ello:

“He empezado la sesión a las 12,20h en un aula del polideportivo.

La mayor parte del tiempo la hemos utilizado en ver la presentación de la webquest y los videos.” (DP2).

El resto de los días el alumnado estructuraba su propio tiempo a lo largo de las sesiones a excepción del día de la exposición de los vídeos que el tiempo se distribuyó de la siguiente manera:

“Como acabo de comentar el tiempo se ha distribuido de la siguiente manera:

PRIMERO. Reparto y repaso de las fichas de evaluación

SEGUNDO. Visualización de cada vídeo dejando un espacio de tiempo entre uno y otro para que fueran asignadas las notas.” (DP2).

Finalmente, se expone cómo se organizó la distribución del tiempo de las sesiones del nivel educativo universitario.

La distribución del tiempo de las clases, al igual que sucedía en los otros niveles educativos, por lo general no estaba estructurado de forma estricta. No obstante, las sesiones por lo general seguían un patrón base: presentación inicial, desarrollo de las actividades y cierre. Además, en algún momento la docente se encargaba de gestionar los tiempos de trabajo, como se explica a continuación.

En la segunda sesión el tiempo fue estructurado en el momento en que el alumnado exponía al resto las lecturas que les había tocado leer. Dicha actividad se llevó a cabo de la siguiente forma:

“Posteriormente les explico cómo vamos a desarrollar las actividades previstas. Se deberán colocar, repartidos por el espacio en los diferentes grupos de trabajo para comenzar a exponer las diferentes lecturas en un tiempo de 6 minutos aproximadamente y que será gestionado por la profesora.” (DP3).

De la misma manera, también se estructuró el tiempo de clase el día que se destinó a grabar algunas de las escenas. La finalidad perseguida era que el alumnado pudiera contar con los materiales y espacios del centro, así como la colaboración entre los diferentes grupos de trabajo para que aparecieran más personas en las escenas de aquellas grabaciones que así lo requerían. Así lo refleja la profesora en su diario:

“Organizados los tiempos y el orden los diferentes grupos comienzan a preparar sus materiales. He de señalar al respecto que las únicas pautas que he dado han sido la distribución del tiempo total de la sesión entre los diferentes grupos, en la que el orden de los mismos me parece conveniente que el último grupo debía ser el que

realizaría en su escena sombras chinescas. El motivo de esta última decisión es que al utilizar esta técnica es necesario apagar las luces de la sala, y en este gimnasio concretamente cuando se hace, los focos tardan un tiempo en volver a dar luz, incluso a veces se puede demorar hasta 5 minutos. El orden de grabación del resto de los grupos lo indiqué de forma aleatoria.” (DP3).

Por otro lado, la puntualidad del alumnado, se iba demorando a medida que las clases avanzaban, circunstancia que afectaba al tiempo disponible de práctica y que generó cierta preocupación en la profesora:

“A las 19:30h no había llegado aún nadie, hecho que no me ha sorprendido teniendo en cuenta que el alumnado se ha ido relajando en puntualidad tal y como he ido observando a lo largo del curso y tomando como referencia las sesiones de las primeras semanas, no solo en esta asignatura de Expresión Corporal, sino también en la asignatura de Actividad Física y Salud, que como creo que ya he señalado anteriormente en este diario, he impartido hasta la primera semana del mes de diciembre.” (DP3).

Durante el desarrollo de las actividades en las que preparaban las escenas de las grabaciones, el alumnado gestionaba su tiempo atendiendo a su ritmo de trabajo:

“Observo que algunos grupos se ponen a ensayar lo que posteriormente grabarán, mientras tanto me voy acercando a los que están hablando para que me comenten cómo llevan la grabación del vídeo.” (DP3).

Finalmente, el día de la presentación de los vídeos las actividades, se distribuyeron a lo largo de la sesión de la siguiente manera:

“Lo primero que hago es explicar cuál va a ser la dinámica de lo que se iba a hacer. Les indico que al finalizar de ver cada uno de los vídeos, deberán realizar la coevaluación de cada uno de ellos de forma consensuada por todo el grupo.” (DP3).

Por lo tanto, salvo en actividades puntuales, las sesiones no tenían una estructura estricta de la distribución del tiempo. Teniendo en cuenta las situaciones descritas, parece que el tiempo era más pautado en aquellas situaciones que requerían una coordinación general, seguramente para un mejor aprovechamiento del tiempo.

De todo lo señalado sobre los tres contextos, se puede apreciar que el tiempo de clase no tiene una estructura estricta debido a la libertad concedida al alumnado para que desarrollase las tareas de manera autónoma. En consecuencia, cada grupo de trabajo marcaba sus ritmos y tiempos de trabajo.

No obstante, en algunas de las actividades desarrolladas con el alumnado de Universidad se pautaron de una forma más rigurosa los tiempos, con la finalidad de conseguir un mayor aprovechamiento del mismo.

Se han encontrado algunos inconvenientes respecto al uso del tiempo de clase. En Primaria la docente tiene en algunos momentos la percepción de que le falta tiempo para el desarrollo de las actividades, teniendo en cuenta que el tiempo total de clase no es demasiado y en Universidad, la profesora ha identificado la puntualidad de los estudiantes como otro elemento que ha afectado al tiempo total de las sesiones.

SUBCATEGORÍA: TIEMPO CONCEDIDO AL ALUMNADO PARA LA PREPARACIÓN DE LAS TAREAS

Los datos recogidos en la presente subcategoría han sido extraídos de los siguientes instrumentos: Cuestionarios de evaluación cualitativa conclusivos dirigidos al alumnado de Primaria, Secundaria y Universidad; y el Diario individual del alumnado universitario.

La información obtenida del alumnado de Primaria respecto al tiempo concedido para llevar a cabo las actividades es bastante escasa.

Solo se han registrado dos comentarios negativos del alumnado, en los que se considera no haber contado con el tiempo suficiente para el desarrollo de las actividades. No obstante, hay que señalar que ambas respuestas se han recogido del Cuestionario de evaluación conclusivo y que los estudiantes las señalan como elementos negativos de la experiencia. Los comentarios en cuestión son:

“...que tuvimos poco tiempo.” (CEF1B-173).

“No hemos tenido mucho tiempo.” (CEF1A-165).

Por lo tanto, y al no obtener más respuestas negativas al respecto, no se pueden hacer generalizaciones.

Respecto al nivel educativo de Secundaria, obtenemos que son varios los comentarios los que, al responder al cuestionario señalado anteriormente, valoran de manera negativa el tiempo concedido. Un reflejo de esta circunstancia queda reflejado así:

“En mi opinión, hubiera sido mejor un poco más de tiempo.” (CEF2B-278).

También, de forma puntual, se recogen algún comentario en el que se valora de forma positiva que en la asignatura de Medidas de Atención Educativa (MAE), la cual no era impartida por la profesora de EF, se les diese la posibilidad de seguir trabajando en las actividades. Así lo refleja un estudiante, teniendo en cuenta que lo señala como positivo en el Cuestionario de evaluación conclusivo:

“Que en estudio nos dejaban irnos para practicarlo.” (CEF2B-256).

En el ámbito universitario se observa que este aspecto está muy relacionado con la temporalización de la propuesta WQ. Todo el alumnado manifiesta sentirse insatisfecho con el tiempo concedido para desarrollar las actividades. El siguiente comentario expresa claramente la opinión de un estudiante que es compartida por todos:

“Una de las cosas que menos me ha gustado ha sido el no haber tenido más tiempo para realizar la actividad, estábamos en un periodo muy complicado con muchos trabajos y me hubiera gustado saber en qué consistía la actividad unos meses antes para haberla trabajado con más tiempo. Al final tuvimos que correr mucho para sacar las escenas, y no había mucho tiempo para cambiarlas o rehacerlas mejor, lo cual hubiera aportado más calidad a los trabajos.

Poder disponer de algún día más de clase para grabar las escenas en horario lectivo, pues no siempre podíamos disponer de instalaciones y de material para poder grabar y resultaba difícil poder reunir a todos los integrantes del grupo juntos para grabar ciertas escenas.” (CEF3-58).

En el último párrafo escrito del fragmento anterior, el estudiante está haciendo referencia al tiempo extra concedido por la docente para que pudieran desarrollar parte de las tareas facilitándoles así algunos inconvenientes. La docente lo expone así en su diario:

“A continuación, y para terminar de concretar el tema del uso del gimnasio y las grabaciones, les digo que he decidido dedicar un solo día a este fin, en vez de

repartirlo en varios días. Les he aclarado que cada grupo dispondría de un tiempo máximo para poder utilizar todo, y sin que el resto de compañeros estuviera presente principalmente para evitar los incómodos sonidos de fondo en la grabación.” (DP3).

Esta decisión tomada por la profesora, parece que ha sido bien vista por parte de algún estudiante que explica en su diario lo siguiente:

“Nos ha venido muy bien este tiempo, ya que en el horario de fuera de clase no disponemos de mucho tiempo libre para realizar las grabaciones, además, todas las escenas de aula no podríamos grabarlas si no fuera por este tiempo. De esta manera hemos tenido la colaboración de los compañeros para salir en las escenas que necesitábamos.” (DAI3-86).

Por lo tanto, se puede afirmar, que para el alumnado de este nivel educativo, el tiempo concedido para el desarrollo de las tareas no ha sido nada acertado. No obstante, y como se ha expuesto en algunos de los comentarios anteriores, han existido otros factores ajenos a la asignatura (demanda de trabajos de otras asignaturas del Máster), que ha hecho que esta valoración general tomara más fuerza dentro del grupo.

Considerando la información registrada de los tres contextos educativos, se comprueba que algunos de los estudiantes de Secundaria y todos los de Universidad se encuentran insatisfechos con el tiempo concedido para desarrollar las actividades, y habrían preferido disponer de tiempo adicional para ello.

8.5.5. CATEGORÍA: RECURSOS UTILIZADOS

SUBCATEGORÍA: RECURSOS ESPACIALES

La información obtenida en esta subcategoría ha sido recogida de los siguientes instrumentos: Entrevistas dirigidas a las profesoras de Primaria y Secundaria; Diario de las profesoras de Primaria, Secundaria y Universidad; y Cuestionario de evaluación cualitativa conclusivo dirigido al alumnado universitario.

En los grupos de Educación Primaria, algunos de los espacios que se han utilizado en el centro educativo para esta propuesta han sido el aula, el gimnasio y el patio. Además, algunos grupos, también han trabajado en sus casas. En los siguientes fragmentos la profesora lo señala:

“...hemos empleado en clase y había fotografías...había fotografías que requerían otro espacio diferente. Nos hemos bajado a la calle hacer fotos, aquí al patio bajaba un grupo y otras veces ha sido en casa. Casi...bueno, alguna...algún comic prácticamente son todas las fotografías en casa.” (EP1).

Además, la profesora concedía autonomía a los grupos cuando le preguntaban:

“... ¿profe, puedo bajar al patio que nos quedan no sé cuantas fotos y tienen que ser al aire libre?” (EP1).

De esta manera, el grupo interesado bajaba al patio en función de sus necesidades.

Haciendo referencia a las representaciones finales, la docente también confirma el empleo del gimnasio:

“...el grupo que no soy tutora lo hemos hecho en el gimnasio y con el otro grupo lo hicimos un día en el gimnasio y otro en clase.” (EP1).

Sin embargo, se produjeron algunas dificultades al utilizar el gimnasio por problemas de acústica:

“...el sonido era bastante peor, tenían que vocal.... tienen que vocalizar mucho más porque se nos iba. Había muchas veces que no entendíamos lo que querían decir...” (EP1).

De hecho, esta circunstancia, ha sido lo que la docente ha considerado negativo en el desarrollo de la puesta en práctica de la WQ, y así lo expone en su diario:

“Lo menos positivo de la actividad ha sido la representación en el gimnasio, estaban emocionados/das el día que les tocaba contarnos su trabajo y, no salieron satisfechos/as del todo, por el tema de la mala acústica que se solucionó el día que lo hicimos en el aula. Si bien es cierto, que no todos los grupos lo hicieron, tan solo uno de los grupos volvió a representar sus cómics.” (DP1).

A continuación se expone la información obtenida del alumnado de Secundaria.

El centro cuenta con una gran variedad de espacios deportivos, que el alumnado ha podido emplear en esta actividad. Además, algún grupo también ha utilizado alguna instalación ajena al centro educativo, y así lo señala la profesora:

“Lo que han hecho ha sido utilizar pues el polideportivo, el... la sala de Boulder, la piscina, el monte de Valdelatas, los exteriores del cole y luego algún...algún grupo que ha grabado en sitios que no tenían que ver con el instituto, como por ejemplo en el local de un.... de uno de los componentes del grupo...” (EP2).

Otro espacio empleado ha sido el rocódromo con el que cuentan:

“Cada grupo se ha puesto a trabajar en su vídeo de forma independiente. Unos se fueron al rocódromo y se pusieron a realizar secuencias de escalada mezcladas con actividades rítmicas.” (DP2).

La amplitud del centro y la gran variedad de espacios, supuso tener ventajas e inconvenientes en el desarrollo de las sesiones y que también fue condicionado por la libertad concedida al alumnado para emplear los escenarios. La docente señala la siguiente ventaja:

“El hecho de que el polideportivo sea un espacio amplio facilita el trabajo de los diferentes grupos de forma más individual.” (DP2).

Como inconveniente indica:

“Que como trabajaban en espacios diferentes no estaba viendo todo el rato a todos los alumnos.” (DP2).

Finalmente, se expone la información extraída del ámbito universitario.

El espacio habitual utilizado para el desarrollo de esta asignatura es un gimnasio en el que el alumnado recibe las sesiones teóricas y prácticas. No obstante, para el desarrollo de esta experiencia, también se ha utilizado una sala de informática que fue utilizada el día de la presentación de la WQ y el día de las exposiciones finales de los vídeos.

Los espacios señalados fueron empleados por algunos de los grupos de trabajo en sus grabaciones. Pero también utilizaron otros que se encontraban en la propia Facultad, y fuera de ella.

El día en el que se realizaron las grabaciones en el horario lectivo, y en el que se distribuyó el tiempo para que entre los grupos cooperasen entre ellos en algunas de las escenas, la docente realizó la siguiente valoración positiva respecto al uso de los espacios:

“El espacio se ha utilizado acorde a sus necesidades, siendo ellos quienes han decidido el lugar concreto para la realización de sus grabaciones.

Estos aspectos también afectan al grupo que trabajó fuera del gimnasio pues decidió gestionó el lugar en donde grabaron de forma autónoma.” (DP3).

Este último grupo al que se hace referencia en el fragmento anterior, utilizó otros espacios de la Facultad:

“el grupo que había salido de la sala para grabar, regresa y me enseñan el resultado a través de una cámara. (...) En la situación que graban, observo que habían ido a una clase ordinaria de la universidad en la que se imparte principalmente teoría.” (DP3).

Además, también otro grupo, fuera del horario lectivo, llevó a cabo en la cafetería del centro algunas de las secuencias que emplearon en los vídeos definitivos:

“...R. C., uno de los personaje y el protagonista de la historia se encuentran en la cafetería de la facultad y allí se producen una serie de acontecimientos.” (DP3).

En los vídeos finales elaborados por cada uno de los grupos, también pueden observarse otros espacios que utilizaron, ajenos a las instalaciones del centro y fuera del horario lectivo. A continuación se señalan algunos, utilizando las descripciones extraídas del diario de la profesora.

En uno de estos vídeos la situación se desarrollaba en un domicilio familiar, seguramente de alguno de los miembros del grupo:

“...el personaje principal, en uno de los momentos que se ha levantado de la cama de su casa tras despertarse de otro de sus sueño...” (DP3).

En otro de los vídeos, se utilizaba como escenario un parque infantil:

“Otra escena que también me ha gustado mucho ha sido la que realizan en los columpios infantiles del parque en donde los cuatro componentes realizan una pequeña composición con un juego de movimientos.” (DP3).

No obstante, se ha de señalar, que un grupo de estudiantes al responder al Cuestionario de evaluación conclusivo, manifiesta como inconveniente el hecho de no disponer de espacios adecuados para poder llevar a cabo las grabaciones. Este inconveniente lo expresan asociados a otros como la temporalización, el trabajo desarrollado en horas no lectivas, así como los materiales disponibles. En uno de estos comentarios se refleja así:

“Poder disponer de algún día más de clase para grabar las escenas en horario lectivo, pues no siempre podíamos disponer de instalaciones y de material para poder grabar y resultaba difícil poder reunir a todos los integrantes del grupo juntos para grabar ciertas escenas.” (CEF3-58).

Por lo tanto, puede deducirse que a los estudiantes les habría gustado contar con instalaciones adecuadas para mejorar las escenificaciones. Es lógico que también demandasen las propias de la Facultad debido a que les habría permitido llevar todo el proceso de una manera más cómoda para todos.

Al considerar toda la información recogida, se contempla que son varios los recursos que han sido utilizados en los tres contextos. Por un lado, las instalaciones deportivas y no deportivas pertenecientes al centro educativo. Además, también se han utilizado otros espacios ajenos al centro, que han sido empleados por la totalidad del alumnado universitario, y algunos grupos de los otros niveles educativos.

Se han identificado algunas ventajas vinculadas al uso de estos recursos que a continuación se señalan.

El poder disponer de instalaciones amplias, como ha señalado la docente de Secundaria, permite que el alumnado pueda trabajar sin problemas de manera más independiente al resto de los grupos de trabajo. Además, como han señalado las profesoras de Universidad y Primaria, concedían la libertad suficiente para que el alumnado utilizase aquellos espacios acordes a sus necesidades.

Por otro lado, las instalaciones del centro eran demandas, especialmente por el alumnado de Universidad, ya que resultaba complicado disponer fácilmente de otros espacios, además de otras cuestiones.

De hecho, estos estudiantes, lo han contemplado como inconveniente. Pero además de este inconveniente, también se han encontrado otros, como la acústica deficiente del Gimnasio del centro de Primaria, que impedía entender con claridad los diálogos de las escenas representadas.

Un último inconveniente señalado por la docente de Secundaria es el de la distribución de los grupos de manera tan autónoma, especialmente en espacios amplios, dificulta que el docente vea todo lo que ocurre en el aula.

SUBCATEGORÍA: RECURSOS MATERIALES

Los instrumentos de los que se ha obtenido la información que se presenta en esta subcategoría son los siguientes: Entrevista dirigida a las profesoras de Primaria y Secundaria; Diario de las profesoras de Primaria, Secundaria y Universidad; y Cuestionario de evaluación cualitativa conclusivo dirigido al alumnado universitario.

A continuación se exponen los resultados extraídos del contexto educativo de Primaria.

Un día a la semana lo dedicaban al maquillaje. Los recursos que empleaban para maquillarse eran facilitados por la profesora, así como algún material para reciclar como papel de periódico:

“Durante las sesiones de los martes, nos quedábamos en el aula realizando pintura de caras entrenando para el día del estreno... otros, nos bajábamos al patio a echar las fotos necesarias, hacíamos material para ponernos cuando representáramos el cómic...” (DP1).

“...yo le dejaba material de periódicos hemos traído, o la cola y los pinceles y todo eso se quedaba aquí porque en algunos casos sí que han hecho un cuadro, con cartón, han utilizado materiales diversos, ¿no?...” (EP1).

El alumnado se ha mostrado muy motivado hacia estas tareas de maquillaje. Sin embargo, las tareas de elaboración de vestuario y la utilización del mismo han tenido menos éxito. Además,

los recursos empleados para la confección de estas prendas y atuendos han sido menos elaborados.

“...el maquillaje que les encanta así como el vestuario menos, han utilizado cosas ya hechas, otros no, o han roto camisetas o las han pintado, pero el maquillaje era todos los días para la misma foto posiblemente, o sea que tampoco era novedoso, no? pero encantaba.” (EP1).

No obstante, el día de la representación ante el resto de la clase, el alumnado incrementó el uso de prendas para el vestuario escénico. Sin embargo, tampoco estaban demasiado elaboradas:

“...con todo lo que eso implica de ese día que estaban ilusionados, que traían tacones de casa, que las bolsas de vestuario eran impresionante. Aunque no ha sido elaborado, pero bueno, han hecho cosas, ¿no?” (EP1).

Por lo tanto, a excepción del material reciclado facilitado por la docente, parece que no se han empleado muchos otros que fuesen obtenidos por iniciativa del alumnado. Hay que tener en cuenta que en la propuesta de la WQ se solicitaba la elaboración del vestuario con material reciclado, pero tal y como ha señalado la profesora, no ha tenido tanto éxito como el maquillaje.

Respecto a la información obtenida de Educación Secundaria, se expone lo siguiente.

Estos estudiantes no han empleado demasiados recursos materiales, y los que lo han hecho, eran de tipo deportivo, como balones de baloncesto o alguna colchoneta.

“...a nivel de objetos no han utilizado muchos objetos porque lo que han utilizado ha sido más bien espacios, salvo algún balón de baloncesto, alguna colchoneta... o poco más.” (EP2).

Como ejemplo, se expone en el siguiente fragmento el material que fue utilizado en una de las sesiones, y que la profesora registra en su diario:

“Los materiales que han utilizado han sido:

- Un grupo balones de baloncesto y canastas de baloncesto
- Colchonetas

- Otros el rocódromo.
- Piscina.

Todos los grupos traían videocámaras o móviles para grabar.” (DP2).

Además, la profesora también señala, haciendo referencia a las escenificaciones elaboradas por los grupos de trabajo, que uno de ellos empleó pintura de cuerpo:

“...algún grupo que ha grabado en sitios que no tenían que ver con el instituto, como por ejemplo en el local de un.... de uno de los componentes del grupo, un grupo que ha realizado un poster pint..., con el cuerpo pintándose eh... ellos mismos ¿sabes?” (EP2).

Atendiendo a la información facilitada por la profesora, así como a lo que se solicitaba en la propuesta de la WQ, parece lógico que el alumnado no haya centrado su atención en utilizar demasiados materiales, puesto que no había ninguna premisa que lo hiciera explícito. Por otro lado, también parece lógico que como mucho empleasen el material con el que contaban en el centro.

Finalmente, se exponen los resultados obtenidos del contexto universitario.

Los recursos materiales asociados a la caracterización de los personajes que emplearon los estudiantes de este nivel educativo, tampoco fueron demasiado elaborados. El día en que se realizaron las grabaciones de clase, los recursos que emplearon fueron los siguientes:

“Un grupo coloca steps frente a la zona del espejo, otro grupo saca dos canchas de minibaloncesto y una tela para hacer sombras chinescas, y el tercer grupo no prepara ningún material.” (DP3).

La docente, al ver el tipo de materiales que sacaron del almacén, en cierto modo sintió cierta decepción ya que habría preferido que el alumnado hubiera puesto una mayor atención a estos aspectos. No obstante reconoce que no estaba contemplado en la WQ. Los siguientes comentarios se corresponden con algunos de los pensamientos de la profesora respecto a la selección realizada del material señalado en el fragmento anterior:

“Los materiales y vestuario utilizados no están tampoco demasiado elaborados. Aunque considero que este aspecto es normal, pues no está incluido como un criterio

en la evaluación del vídeo y como ya he comentado en algún fragmento de este diario, el grupo en general se siente abrumado ante los trabajos y falta de tiempo a estas alturas de curso. Y he de confesar que me habría encantado haber visto una mayor elaboración especialmente en el vestuario de los personajes, no obstante es cierto que esta es solo una de las escenas de los vídeos y aún me pueden sorprender al ver el resultado final.” (DP3).

Los recursos que finalmente se utilizaron, quedaron reflejados en los propios vídeos. Y aunque no fue la nota dominante, sí que alguno de los grupos cuidó algunos aspectos en torno a la caracterización de los personajes. A continuación se exponen algunos ejemplos de aquellas representaciones en las que se mostraba un vestuario más elaborado y cuidado.

La caracterización de los personajes de uno de los grupos se mostraba acorde a los rasgos físicos y vestuario de las personas que estaban representando respecto a los países de procedencia:

“Una de las cosas que más me llamaron la atención en ese momento fue que precisamente esa caracterización estaba muy lograda, ya no solo por el vestuario que utilizaron coherente al personaje, sino la forma de expresarse. Incluso se me pasó por la mente que todos podrían ser confundidos por personas que realmente procedentes de esos países. Además fue una sensación bastante satisfactoria al comprobar el gran trabajo de que se había realizado en la elaboración del vestuario.” (DP3).

Otro grupo presentaba una indumentaria más sencilla, pero se mostraba simbólica y representativa:

“Llevan unas máscaras blancas y van vestidos de negro por lo que no se les identifican sus caras.” (DP3).

Por otro lado, y al comprobar el punto de vista del alumnado respecto a esta situación, parece que unos cuantos, al menos, así lo reflejan algunos en el Cuestionario de evaluación conclusivo, consideran esta cuestión como uno de los elementos negativos de la experiencia.

En estas opiniones se manifiesta lo complicado que resultaba conseguir los mencionados recursos. Ejemplo de ello queda reflejado en el siguiente comentario:

“El material para la realización del vídeo hay veces que resulta difícil conseguirlo y que no está al alcance de todos.” (CEF3-47).

Por lo tanto, se puede interpretar de estas consideraciones, que a los estudiantes les habría gustado poder emplear más recursos materiales para mejorar el resultado final de las representaciones en los vídeos.

De todo lo expuesto en esta categoría se puede extraer que los estudiantes de Primaria han mostrado bastante más interés en la utilización de recursos de caracterización que en los de vestuario. Sin embargo, el alumnado de Secundaria y Universidad ha prestado menos atención en ello, consecuencia lógica, ya que no era algo que se solicitase en las WQ que se les proponía. A pesar de todo, y aunque no puede hacerse extensible a todos, algunos estudiantes de los dos últimos niveles señalados, lo han incorporado en sus creaciones.

8.5.6. ANÁLISIS DE LA CATEGORÍA INTERACCIONES EN EL AULA DEL ÁMBITO CLIMA SOCIOAFECTIVO

SUBCATEGORÍA: INTERACCIÓN PROFESOR-ALUMNADO

La información que se presenta a continuación ha sido obtenida de los siguientes instrumentos: Entrevista dirigida a la profesora de Primaria, Diario de la Profesora de Universidad, Debate final del alumnado universitario y Blog de este último nivel educativo.

Las interacciones entre la profesora y el alumnado de Primaria, teniendo en cuenta la información obtenida parece que se han desarrollado sin ningún problema importante.

Por un lado, hay que tener en cuenta que la docente ha favorecido el trabajo autónomo en el alumnado a la hora de desarrollar las tareas. Se ha mantenido al margen en algún momento en el que se producían ciertas dificultades entre el alumnado a partir de las cuales podía haberse generado algún conflicto. No obstante, mantuvo cierta distancia, y el alumnado por sí mismo gestionó la dificultad.

Las situaciones en cuestión hacen referencia, por un lado, a uno de los momentos en que algún estudiante se excusa ante la docente, por no haber traído algún material, y lo hace echando la culpa a otros miembros del grupo (esta situación se corresponde con la primera parte del fragmento que se expone a continuación). Por otro lado, en el momento de

asignación de roles dentro de un equipo de trabajo. A continuación se exponen ambas situaciones:

“Profesora:... entonces bueno también deje libertad para que dijeranintenté no intervenir para que fuera puro.

Investigadora: ¿Y cómo les has visto a ellos con respecto a la asignación de.... de los diferentes roles?

Profesora: También les dejé. Solamente hubo un grupo en el que hasta lloraban porque lo que les tocaba no querían.” (EP1).

Por otro lado, en la información obtenida tampoco se ha registrado ningún conflicto de cierta gravedad, ni conductas de indisciplina. Por lo que se puede interpretar que las interacciones entre la profesora y el alumnado han sido fluidas dentro de la normalidad.

Respecto al alumnado de Educación Secundaria, tampoco se ha registrado información relativa a que se produjera algún tipo de conflicto entre la profesora y los estudiantes, ni se han desarrollado conductas de indisciplina.

Por otro lado, la docente ha concedido también autonomía al alumnado a la hora de desarrollar las actividades, como ya ha quedado manifiesto en otro epígrafe. Esta concesión de libertad, es probable que genere confianza y favorezca las relaciones entre la docente y el profesorado.

Por lo tanto, y al tener en cuenta todos estos datos, parece que las interacciones entre docente y estudiantes, también se han desarrollado de manera cordial y fluida.

En el ámbito universitario, a pesar de los inconvenientes generados ante la percepción del alumnado en relación con la temporalización de la propuesta principalmente, las interacciones entre profesora y alumnado, se han mantenido cordiales. Además, desde el punto de vista de un estudiante, la docente se ha mostrado cercana, y así lo refleja en su diario:

“He notado a la profesora emocionada y con pena de que se haya acabado el curso, ha sido una profesora muy cercana y comprensible a pesar de que a veces no hemos rendido como ella esperaba.” (DAI3-68).

La docente ha facilitado el trabajo autónomo, no obstante, en algún momento también ha mostrado una actitud de estar demasiado pendiente de las tareas y/o fechas que el alumnado debía realizar. En el diario aparece una alta cantidad de comentarios con la intención de que el alumnado no olvide fechas, tenga presente el enfoque del reto a alcanzar o tenga en cuenta los criterios de evaluación del apartado del proceso de la WQ.

Esta actitud un tanto protectora, se refleja en comentarios que muestran los pensamientos para tener en cuenta en sesiones posteriores:

“En primer lugar recordar quién sería el siguiente miembro a intervenir en el proceso de la webquest (el que diseña el guión con los diálogos). He creído conveniente insistir en ello ante la percepción personal de que todavía es muy probable que gran parte del alumnado desconozca estos datos.” (DP3).

También se manifiesta esta actitud durante el propio desarrollo de las sesiones, hasta tal punto que llega a escribir incluso las siguientes palabras:

“Al transcurrir por entre los grupos he podido apreciar que nuevamente tenía que aclarar, y repetir lo que se pedía exactamente en la actividad. (...) Esto ha favorecido que tuviera un sentimiento un tanto extraño hacia ellos, teniendo en cuenta las edades que tienen. Y es que he parecido adoptar el rol de “madre” cuando tiene que estar encima de sus hijos repitiendo tantas veces las mismas cosas y ellos parecen no entenderte.” (DP3).

En el debate final, la docente felicita al alumnado por el trabajo realizado a lo largo del curso, y lo hace de manera de manera cariñosa, lo que parece reflejar que las interacciones son positivas por su parte:

“Profesora: Y de verdad felicitaros de todo corazón. Me emocioné muchísimo ayer, estaba un poco cansada y quizás no lo expresé, y además como fue todo tan rápido, acabamos tan tarde, pues no os dije nada y prefería dejarlo para hoy como último como, como último día.

Felicitaros también un poco pues por el desarrollo de todas las sesiones. He disfrutado mucho, pues eso, viéndoos, porque cuando más me emociono es viendo precisamente es cuando viendo que sois capaces de hacer pues muchas cosas como, como como he visto que habéis hecho.” (Deb3).

De la misma manera, un estudiante agradece públicamente en el Blog, además de al resto de componentes del grupo su colaboración, a la profesora por su paciencia en algunos momentos:

“M.A.: Y después de esta parrafada, por mi parte agradecer a los compañeros por haber colaborado en las clases con las diferentes actividades y sobretodo a la profesora por la paciencia que ha tenido con nosotros, porque nos vio que en algunas clases llegábamos agobiados, cansados o simplemente ese día en concreto sin ganas y para un profesor creo que es difícil.” (BA3)

Por lo tanto, al tener en cuenta todo lo expuesto, parece haberse generado una relación cordial entre profesora y alumnado, a pesar de los inconvenientes en algunos momentos.

Para finalizar, y a modo de recapitulación, teniendo en cuenta la ausencia de conflictos, conductas de indisciplina, así como la concesión de libertad concedida al alumnado que favorece la confianza, se puede interpretar que en los tres niveles educativos la interacción entre las profesoras y sus estudiantes se ha desarrollado cordialmente.

SUBCATEGORÍA: INTERACCIÓN ENTRE EL ALUMNADO

En esta categoría se ha recogido información de los siguientes instrumentos: Cuestionario de evaluación cualitativa conclusivo dirigidos al alumnado de Primaria, Secundaria y Universidad; Entrevista dirigida a las profesoras de Primaria y Secundaria; Diario de las profesoras de Primaria, Secundaria y Universidad; Debate final del alumnado universitario; y Diario individual del alumnado del último nivel educativo señalado.

A continuación se exponen los datos recogidos del nivel educativo de Primaria.

Al analizar la información recogida del Cuestionario de evaluación conclusivo, y de manera concreta, la extraída de los elementos que el alumnado reconoce como negativos de la experiencia, se observa que las interacciones entre el alumnado de este nivel educativo, parece que se han desarrollado con algún inconveniente.

Más de la mitad de los estudiantes manifiestan cierta disconformidad respecto a las decisiones tomadas por otros miembros del grupo de trabajo. Se ha recogido de manera puntual alguna opinión que refleja falta de unanimidad para llegar a acuerdos:

“...que no estuviésemos de acuerdo con nada” (CEF1A-155).

Pero también, se han recogido una extensa cantidad de respuestas en las que los estudiantes muestran insatisfacción ante las decisiones tomadas por otros. Por un lado y en mayor medida, las decisiones tomadas por quienes desempeñaban el rol de “director-guionista”, y por otro lado, las que eran tomadas por quienes se encargaban de diseñar el vestuario.

En relación con las primeras, son bastantes las respuestas que muestran insatisfacción con el diseño de la historia en sí:

“No me ha gustado: la historia porque no era graciosa.” (CEF1A-161).

“Que el comic no era el que más me hubiese gustado hacer y representar.” (CEF1B-176).

Y también otras respuestas asociadas al personaje de la historia que se le ha asignado representar:

“El reparto de personajes.” (CEF1B-177)

“...que algunos personajes tenían más diálogo que yo.” (CEF1A-164).

Incluso también había otras en las que se ponía de manifiesto algunas de las acciones que tenían que realizar en la escenificación:

“Tirarme a un cubo de basura.” (CEF1B-178).

En relación con las decisiones adoptadas por quienes diseñaban el vestuario y caracterización de los personajes, también ha habido comentarios de insatisfacción al respecto:

“No me ha gustado mi traje.” (CEF1A-145).

“...no haberme pintado la cara” (CEF1B-172).

“1º. Ponerme una peluca roja con los pelos de loca.” (CEF1A-156).

La variedad de respuestas señaladas hasta ahora, como ya se ha mencionado, manifiestan disconformidad debido a la insatisfacción que les ha producido estas decisiones. No obstante, aunque pudiera estar relacionado con la falta de acuerdos, tampoco se puede afirmar

tajantemente que se haya producido una falta de coordinación grupal por falta de llegar a esos acuerdos, puesto que en las respuestas no se refleja de manera explícita.

No obstante, si se han recogido comentarios que evidencian ciertas tensiones asociadas a posibles luchas de liderazgo en cuanto a las decisiones se refiere, como en los siguientes ejemplos:

“Que me marimanden.” (CEF1B-177).

“...que me lleven la contraria.” (CEF1B-180).

“...y lo mandona que era la directora.” (CEF1B-177).

“Que casi no he podido dar ideas” (CEF1A-164).

Incluso alguna de las respuestas de un grupo reducido de personas, se puede interpretar que se haya podido producirse ciertas rivalidades más personales. Nos referimos a respuestas que valoran como elemento negativo de la experiencia a:

“El director.” (CEF1A-159).

“...estar con el director.” (CEF1B-175)

“...director y el fotógrafo.” (CEF1B-180).

De todas estas cuestiones no se ha registrado información alguna de las valoraciones realizadas por la profesora. No obstante, es algo que no sorprende del todo, pues no siempre el profesorado es capaz de acceder a todas las interacciones que se producen entre el alumnado.

Por otro lado, también ha habido estudiantes que manifiestan que algunas personas evitan hacer determinadas, criticando la falta de responsabilidad al no desempeñar las funciones encomendadas:

“He tenido yo que hacer de director-guionista y fotógrafo.” (CEF1A-145).

Que algunos no hacían nada” (CEF1B-186).

“No, porque la diseñadora no hacía nada y lo tuvo que hacer el fotógrafo.” (CEF1B-122).

Respecto a esta cuestión, la profesora señala haberse mantenido al margen en determinados momentos:

“...entonces bueno también deje libertad para que dijeranintenté no intervenir para que fuera puro.” (EP1).

Especialmente en aquello en los que ella estaba siendo consciente de las discrepancias en los grupos de trabajo, y de las que la docente percibía que los estudiantes para eludir su propia responsabilidad, se echaban la culpa unos a otros, como en la siguiente situación que la profesora describe:

“...cuando evalué un poco de manera oral a los chavales, sí que se echaban la culpa, "pues es que claro no pudimos hacerlo" o "es que no te lo he podido entregar hoy porque el fotógrafo no me ha mandado las fotos" o "porque claro es que tu no tenías impresora" o “se te rompió el ordenador” entonces entre ellos se han tratado de excusar de no llegar a tiempo.... o cuando les decía alguna cosa se excusaban en el otro.

„,Como estaban las funciones tan determinadas, pues sí que era muy fácil echar la bronca al que faltaba en lugar de decir pues...”no lo hemos podido traer porque un miembro del equipo no ha podido” entonces era como tú que no lo has traído has hecho que el grupo no haya...” (EP1).

No obstante, a pesar de estos inconvenientes, la percepción general de la docente respecto a las interacciones entre el alumnado ha sido positiva. Por un lado, debido a que ha favorecido la cohesión de grupo:

“Hay muchos que no habían hecho trabajo en grupo y bueno también ha hecho que queden en casa de uno, o que queden los domingos.... bueno también ha servido como positivo en eso, ¿no? en juntar más a la gente, al grupo.” (EP1).

Y por otro lado, porque se han mostrado conductas que reflejan la presencia de habilidades interpersonales de ayuda, no solo dentro del propio equipo de trabajo, sino también con miembros de otros grupos. De ello se deja constancia en los siguientes fragmentos:

“...se han prestado mucho material entre ellos pues para...fundamentalmente la cámara no? y se han pedido ayuda entre ellos para hacer la fotografía de grupo, no me han...alguna vez si me decían, pero si había otro por allí “déjame que yo te lo hago” entonces no... entre ellos también han funcionado entre los grupos y dentro de cada grupo al final.” (EP1).

“Unos hacían fotos donde podían... si necesitaban una foto del grupo completo pedían ayuda a compañer@s de otros grupos.” (DP1).

Solo resta señalar, que las únicas manifestaciones positivas encontradas por parte del alumnado respecto a esta cooperación mutua entre compañeros, son las siguientes:

“...me ha gustado ayudar al director.” (CEF1A-166).

“...ayudar a otros compañeros.” (CEF1A-158).

A continuación, se exponen los datos obtenidos del nivel educativo de Secundaria.

En este nivel educativo, y tomando como referencia base las respuestas del Cuestionario de evaluación cualitativa conclusivo, hay una mayor presencia de valoraciones positivas en torno a las interacciones del alumnado, frente a las negativas, que aunque aparece algún comentario al respecto, se muestra de una manera más superficial.

Respecto a las valoraciones positivas, hay un grupo representativo de estudiantes que hacen alusión al compañerismo y actitudes de cooperación que se han producido en el seno del grupo, así como alguno de ellos manifiesta de manera explícita la cordialidad, el desarrollo del trabajo en grupo, y el hecho de compartir ideas con el resto. A continuación se muestran algunos comentarios que hacen referencia a estos aspectos:

“Las cinco cosas que más me han gustado han sido la cordialidad del grupo.” (CEF2B-68).

“El compañerismo.” (CEF2B-277).

“...la cooperación de grupo.” (CEF2B-263).

“...compartir ideas con mis compañeros.” (CEF2B-268).

“Que hemos desarrollado nuestra imaginación y el trabajo en equipo durante la realización del video.” (CEF2A-238).

De estas manifestaciones se puede deducir que se han desarrollado unas interacciones personales positivas, bajo las que se sustentan conductas base de habilidades interpersonales.

Por otro lado, también hay alguna manifestación en la que se valora positivamente que la experiencia les ha facilitado un mayor conocimiento del otro:

“...he podido conocer mejor a mis compañeros.” (CEF2B-257).

E incluso con las personas con las que no se había tenido demasiada relación anteriormente:

“...haber conocido a gente de mi clase con los que no me relacionaba.” (CEF2B-269).

De todo lo anterior se puede interpretar, que al menos para estos estudiantes que así lo indican, esta experiencia les ha facilitado una cohesión mayor como grupo.

No obstante, como ya se había avanzado anteriormente, también se ha registrado alguna valoración negativa en torno a algunos inconvenientes producidos dentro del grupo.

Algunos de estos inconvenientes están ligados a la falta de organización interna en el equipo de trabajo, y la dificultad para llegar a acuerdos consensuados:

“La falta de organización.” (CEF2B-267).

“El desacuerdo en algunas fases.” (CEF2B-277).

Esta falta de consenso, alguno la concreta más señalando el rechazo de ideas:

“...el no saber que debíamos hacer, porque nos rechazaban todo el tiempo las ideas.” (CEF2A-236).

E incluso ha generado ciertas tensiones entre los miembros del equipo:

“Las discusiones que se producen cuando hay desacuerdos entre los miembros del grupo.” (CEF2B-261).

“Ha creado ciertas tensiones entre los compañeros (momentáneas pero desagradables)” (CEF2B-256).

La docente, por su parte, considera que los grupos han trabajado ayudándose constantemente, incluso al repartirse los roles de trabajo, no hubo ningún conflicto, y ha habido cordialidad entre ellos desde el principio. De ello se deja constancia en los siguientes fragmentos:

“Hoy es el primer día que realizan el trabajo práctico en grupo: “Los grupos se centran en sus actividades excepto uno que se mantiene todo el rato sentado. Mientras unos graban escenas, otros las hacen. Es decir, sí que han repartido los roles y trabajan ayudándose unos a otros.” (DP2).

“...desde el principio han estado motivados, desde el principio se formaron los grupos bien, mmm han trabajado homogéneamente, es decir, se han repartido los roles, no ha habido conflictos, es más, si alguno había elegido un rol que una vez empezando a ponerlo en práctica veían que no era el apropiado se lo han cambiado.” (EP2).

Por lo tanto, tal y como ha quedado reflejado, en este nivel educativo ha habido un predominio de interacciones positivas, aunque no ha estado exento de que se produjese también algún desacuerdo en alguno de los equipos de trabajo.

Finalmente, se exponen las manifestaciones extraídas del nivel educativo universitario.

Cabe destacar, que en el alumnado de este nivel no se ha recogido ninguna manifestación negativa que hiciera alusión a las interacciones que se han producido en el grupo.

Sin embargo, en el Cuestionario de evaluación conclusivo del alumnado sí aparecen algunos comentarios en los que se reconoce la cooperación del grupo y el compañerismo que se ha producido a lo largo de la experiencia:

“La colaboración que ha habido entre grupos para resolver cualquier problema que nos podía surgir a cualquiera.” (CEF3-64).

Lo que indica que las conductas se han desarrollado bajo un clima de interacción positivo y un dominio de las habilidades sociales básicas.

Incluso alguno de los estudiantes enfatiza esta cooperación como uno de los elementos clave e imprescindibles para el desarrollo de la experiencia, y por tanto, para el buen desempeño de cada uno de los miembros del grupo al llevar a cabo sus tareas. Como ejemplo de ello se muestra el siguiente comentario:

“-El trabajo con los compañeros creo que es lo más importante ya que sin ellos todo sería diferente.” (CEF3-47).

Hay también que tener en cuenta, que el alumnado en su día a día era consciente del trabajo desempeñado por otros compañeros del propio grupo. El hecho de otorgar valor al trabajo de otro, así como llegar a acuerdos unánimes ante dicho trabajo, facilita que el proyecto avance de forma fluida y se refleje una cordialidad que favorece la coordinación interna grupal. A continuación se muestra los comentarios que hizo un estudiante en su diario, los cuáles hacen alusión a estas cuestiones comentadas:

“Almudena nos explicó el storyboard y la verdad es que está muy bien hecho y se ve que tiene mucho trabajo. Todo el grupo estamos de acuerdo con ese trabajo y ahora solo tenemos que esperar al guión.” (DAIU-79).

La percepción del alumnado respecto a la colaboración y ayuda mutua es muy positiva, y son varios los diarios del alumnado en los que se hace alusión a esta cooperación. En estos diarios se han recogido manifestaciones en las que no solo se valora positivamente la ayuda recibida por los compañeros el día en el que se ayudaron entre los grupos a realizar las grabaciones, sino también, la satisfacción de ayudar a otros a ello. Los siguientes fragmentos reflejan estas cuestiones:

“Nos ha ayudado mucho que nos haya dejado la profesora un día para grabar las escenas en las que necesitábamos mucha gente o un escenario como el de clase. Me ha gustado mucho la disposición que hemos tenido entre todos para ayudarnos.” (DAI3-82).

“Me sentí útil ayudando al resto de compañeros con sus vídeos y fue muy positivo ayudarles porque nos vi a todos muy implicados en el trabajo y se notaba ene l

ambiente que había compañerismo, algo difícil de encontrar hoy en día y más teniendo tan poco tiempo como tenemos para desarrollar el trabajo.” (DAI3-79).

Por otro lado, la profesora durante esta cuestión fue consciente de este nivel de colaboración y en su diario así lo señaló al identificarlo como un elemento observado positivo:

“Capacidad de autonomía, coordinación de los compañeros, cooperación y trabajo tanto del grupo al que pertenecen como al que no.” (DP3).

Para finalizar, se muestra el reconocimiento de uno de los estudiantes hacia el resto de miembros de la clase, de la gran colaboración y compañerismo que se ha desarrollado en toda la experiencia, y que expuso ante todos durante el desarrollo del debate final el último día de clase:

“J. A.: Quería destacar que ha habido mucho compañerismo entre todos nos hemos ayudado a realizar los vídeos de los compañeros, cada uno haciendo lo que podía o simplemente por aparecer. En el caso de Carlos pues ayudando a editar vídeos y tal, que hubiera un grupo numeroso de alumnos para para estar ahí. Y es de agradecer, que nos hemos quedado después de clase, o que se han quedado algunos para ayudar nos a nosotros por ejemplo, en vez de irse a su casa y es de agradecer eso.” (Deb3).

Por lo tanto, se puede apreciar el clima positivo que se ha generado entre los estudiantes de clase, y que además, es corroborado por la docente.

Teniendo en cuenta todas las valoraciones registradas de los participantes de todos los niveles educativos, se exponen a continuación los puntos en común así como las diferencias entre ellos.

Las valoraciones por parte de las docentes en torno a las interacciones producidas son positivas, en los tres contextos han identificado conductas de ayuda y cooperación entre los estudiantes.

Sin embargo, estas afirmaciones no coinciden del todo con el punto de vista del alumnado. De hecho, a medida que subimos de nivel, se han detectado un mayor número de respuestas en las que se realizan valoraciones positivas respecto a la percepción que tienen de su relación con el resto de compañeros. La proporción de estudiantes que han realizado valoraciones positivas para cada uno de los niveles en Primaria es muy reducida, en Secundaria aumenta

bastante, y en Universidad es total, puesto que no se ha encontrado ninguna respuesta negativa.

Los mayores inconvenientes se han encontrado en el alumnado de Primaria. Los focos de atención señalados por el alumnado se han centrado en la disconformidad en relación a las decisiones tomadas dentro del grupo, las tensiones producidas por luchas de liderazgo dentro del equipo de trabajo y rivalidades personales y la elusión de tareas en el desempeño de las funciones de los participantes dentro del grupo.

En Secundaria sin embargo, los inconvenientes se reducen bastante, y los que han señalado algunos estudiantes, se han centrado en la falta de coordinación interna, de consenso, y alguna tensión que se ha producido.

Y en la Universidad, no se ha registrado ninguna valoración negativa en este sentido.

Respecto a las valoraciones positivas, en Primaria se han mostrado de forma muy tímida, en Secundaria han aumentado bastante, y las que se han señalado giran en torno a la buena cordialidad, compañerismo, el trabajo en grupo positivo, el compartir ideas con los compañeros, así como que se facilitado un mayor conocimientos de otras personas.

En el ámbito Universitario, además de las señalada en Secundaria, también se ha hecho alusión a la satisfacción no solo de recibir ayuda, sino también de ayudar a otros, así como el llegar a acuerdos por unanimidad, y valorar de manera positiva el trabajo de los otros.

Por lo tanto, las interacciones del nivel educativo de Primaria, parecen ser las que se han producido una mayor agitación.

8.5.7. SÍNTESIS DE LA MACROCATEGORÍA: IMPLEMENTACIÓN DEL RECURSO

A continuación se exponen las ideas principales obtenidas de la presente Macro categoría y relacionadas con la categoría: **Implicación de los elementos específicos del Modelo WQ en las tareas realizadas.**

La efectividad del planteamiento del problema de las WQ en la motivación del alumnado ha tenido una repercusión más positiva en el alumnado de Primaria y Secundaria que en el de Universidad. Los estudiantes de este último nivel, inicialmente, se han sentido poco motivados

cuando se les planteó la propuesta debido a que percibían altas cargas de trabajos que se les solicitaba desde diferentes asignaturas.

También ha habido algún grupo reducido de personas que reconoce no haber accedido al recurso WQ.

Respecto al diseño general de la WQ, aunque no han opinado muchos sobre esta cuestión, ha habido valoraciones opuestas en torno a la claridad de la información presentada. Algunos manifestando que todo estaba muy claro, y otros por el contrario, que no lo era. Además, también algún estudiante de Primaria y Secundaria, le ha parecido aburrido al tener la concepción de que la información por sí misma es aburrida.

Respecto a los recursos del apartado del Proceso de la WQ, son bastantes los estudiantes de los tres contextos que opinan que les han resultado útiles para desempeñar el rol que tenían que asumir dentro del grupo. Los argumentos más empleados para manifestar esta utilidad se han centrado en que les ha facilitado realizar la edición de los vídeos y/o fotografías, y elaboración de guiones; además, también les han ayudado a que les surjan ideas, así como adquirir conocimientos.

No obstante, también hay quienes consideran que no les han sido útiles debido a que, desde su punto de vista, tenían conocimientos suficientes para realizar las funciones encomendadas. De la misma manera, algún otro manifestado que la información que contenían estos recursos, y por el hecho de tratarse de información, es aburrida por sí misma.

En relación con los roles y las funciones a desarrollar, de forma general en todos los niveles, el alumnado se ha sentido satisfecho. No obstante, algunos reconocen haberse ayudado en el desarrollo de las tareas que se tenían que asumir de forma independiente. Por otro lado, la distribución entre los miembros de cada equipo de trabajo se ha llevado a cabo, por lo general, de manera cordial. Los estudiantes de Primaria son los que han tenido alguna discrepancia más debido a que alguno de los componentes del grupo no desarrollaban su tarea encomendada.

Una de las cuestiones más relevantes en torno al diseño de la WQ es que la mayoría de los estudiantes, especialmente en Secundaria y Universidad, no conciben tener que realizar de manera independiente las tareas para resolver el problema que se les plantea.

Este último aspecto, está muy relacionado con su percepción del trabajo en grupo de forma cooperativa, ya que solo lo conciben bajo una estructuración del trabajo de manera conjunta.

No obstante, el trabajo cooperativo en grupo ha sido valorado muy positivamente de forma general en todos los niveles bajo argumentos de diversión, ayuda mutua, disminución del trabajo, así como que posibilita que se generen ideas de una forma más fluida.

Respecto a la metodología de trabajo utilizada, a medida que se asciende por los niveles educativos, hay un mayor número de estudiantes que tienen preferencia por el trabajo de manera autónoma. Quienes expresan mayor satisfacción ante este trabajo autónomo, lo defienden argumentando que permite una mayor libertad para organizarse, atender a sus preferencias personales, generar ideas de una forma más libre, e incluso algunos manifiestan que de esta forma se mejoran los resultados.

Los que prefieren una mayor orientación por parte de la profesora, en Primaria por ejemplo, se debe a que se sienten más respaldos por la ayuda que les pueda facilitar, y porque no están acostumbrados a otra dinámica de trabajo.

Las docentes manifiestan que los estudiantes han sabido aprovechar esta autonomía de forma adecuada, no obstante, en Secundaria al principio estaban más desorientados. Esta desorientación se debe seguramente a la falta de hábito de esta dinámica de trabajo, y porque necesitaron de un cierto tiempo para aclarar y concretar las ideas, necesarias en todo proceso creativo, para ponerlas en marcha utilizando la EC. Además, la falta de consulta de la WQ ayudó a que se produjera esta desorientación inicial en el desarrollo de las primeras actividades.

Respecto a estas tareas, ha habido una gran mayoría que les han resultado satisfactorias. La causa de esta satisfacción ha sido expresada por la diversión generada, la novedad, el hecho de haber aprendido y realizado propuestas creativas.

Aunque ha habido alguna respuesta contraria a lo señalado anteriormente, en general, la puesta en práctica de las actividades de EC también ha sido manifestada con agrado, aspecto que también es avalado por las docentes. Además, el uso de dispositivos tecnológicos al realizar las tareas expresivo-corporales, ha potenciado este nivel de satisfacción.

A quienes no les han resultado satisfactorias las actividades de EC, en sus respuestas se refleja una diversificación de opiniones entre los diferentes niveles educativos. No obstante, se han encontrado algunos argumentos en común. En Primaria y Secundaria, algunos estudiantes coinciden en valorar de forma negativa tener que exponerse ante el resto de los compañeros, debido a la vergüenza que les ha hecho sentir.

Es preciso señalar también, otras valoraciones negativas que se han generado en los diferentes niveles y que son justificadas a través de argumentos diversos. En Primaria, algunos han señalado que simplemente no les ha gustado; en Secundaria, también de manera minoritaria, otros han señalado que el motivo de la insatisfacción se debía a la dificultad que percibían por hacer EC en general. Esta circunstancia puede tener relación con el hecho de que carecían de experiencias vinculadas a estos contenidos. Y finalmente en Universidad, para bastantes estudiantes, el factor temporal de la organización de la propuesta ha impedido que el alumnado disfrute de las actividades como a ellos les habría gustado.

Por otro lado, y teniendo en cuenta la satisfacción de las actividades en función del género, no se han detectado muchas diferencias entre chicas y chicos. Pero es probable que en este resultado influya que las actividades solicitadas no están demasiado estereotipadas en este aspecto por la sociedad.

En otro sentido, y poniendo el foco de atención en la percepción de los estudiantes sobre el sistema de evaluación utilizado, se puede afirmar que son muchos los que se han sentido satisfechos con ello. El número de estudiantes que así lo han expresado ha ido en aumento a medida que se asciende en los niveles educativos, siendo la mitad de ellos en Primaria y prácticamente todos los de Universidad.

Respecto a los motivos que argumentan esta satisfacción, el dato más significativo es que a los tres niveles educativos les ha parecido positivo conocer los criterios de evaluación y/o calificación con los que serán valoradas sus actividades. No obstante, también algunos han manifestado otros argumentos, muchos de los cuales se relacionan con las funciones que a nivel teórico tiene la evaluación, identificándose la función de retroalimentación, la de autoconocimiento, y la de asignar calificaciones. En los estudiantes de Universidad, el conocer estos criterios de evaluación, también les ha facilitado orientar la tarea.

Las valoraciones negativas al respecto, no se han argumentado, por lo que no se puede deducir el motivo de la insatisfacción.

Finalmente, parece que el alumnado de Secundaria y Universidad, inicialmente no mostraba interés en conocer la información presentada en el apartado de Evaluación de la WQ, a pesar de la insistencia en ello de las docentes correspondientes.

En relación con la preferencia en realizar las actividades en horario lectivo o no lectivo, se ha registrado una gran variedad de opiniones. Los estudiantes que se inclinan por el horario

lectivo, lo justifican principalmente porque se asegura la asistencia de todos los componentes del grupo de trabajo, la facilidad de acceso a instalaciones y recursos, y además, algún estudiante de Universidad también señala el no tener que utilizar su tiempo para tareas de clase.

Los motivos que justifican la preferencia del horario no lectivo se centran principalmente en la diversión que se genera con los compañeros.

Respecto al uso de las TIC, el nivel de satisfacción general ha sido satisfactorio en los tres contextos, el cual ha sido expresado a través de opiniones muy dispares entre sí. Quienes las han valorado positivamente se debe a que éstas han sido útiles para desarrollar las tareas y les ha causado bastante motivación. Además, en Primaria se ha señalado también que las TIC permiten la posibilidad de obtener la información fácilmente y la sencillez de su uso, en Secundaria, se han centrado en los aprendizajes que han adquirido en torno a ellas, y en Universidad, la facilidad de acceso que tienen, las posibilidades de comunicación e instantaneidad, y la ayuda prestada para obtener ideas.

Respecto a los motivos de insatisfacción del empleo de TIC en la experiencia, en los tres niveles educativos se han empleado los mismos argumentos, los cuales aluden a los inconvenientes de tipo técnico que muchas veces se producen con el uso de estos medios.

Respecto al propio recurso WQ, las docentes manifiestan que ha pasado algo desapercibido.

A continuación se señalan los datos fundamentales extraídos del análisis de resultados y asociados a la categoría **Implicación de los elementos específicos de la EC en la participación en las tareas.**

El nivel de implicación y de esfuerzo de los estudiantes ha tenido una evolución similar a lo largo de todo el proceso educativo

Ambos aspectos, en Primaria han sido muy altos en todo el proceso educativo, mientras que en Secundaria y Universidad se han mostrado bajos en un principio y han ido aumentando progresivamente a medida que las actividades tenían una mayor implicación motriz.

Por lo tanto se ha producido un mayor esfuerzo e implicación en las actividades de carácter motriz, mientras que las actividades que requerían un mayor compromiso y esfuerzo cognitivo ligadas principalmente a la lectura de la WQ y desarrollo de trabajo escritos, los estudiantes de

Secundaria y Universidad han mostrado una implicación y esfuerzo inferiores, especialmente en las sesiones iniciales.

Respecto a la aptitud, los estudiantes se perciben como competentes en el desarrollo de las actividades, por lo que se sienten satisfechos en este sentido, y las docentes lo corroboran incorporando alguna matización al respecto.

En Secundaria, a pesar de haber utilizado en exceso el movimiento estereotipado en los montajes elaborados, la profesora manifiesta sentirse satisfecha del nivel de dominio comunicativo y creativo de los estudiantes debido a la combinación acertada que han realizado con el empleo de los recursos tecnológicos. La docente considera que a pesar de tener carencia de experiencias de EC, han sabido resolver creativamente el problema planteado en la WQ.

En el ámbito universitario, la profesora considera que los estudiantes tienen un nivel adecuado de dominio comunicativo y creativo, así como en el empleo de las TIC, no obstante, también identifica algunos elementos de mejora respecto a algunas cuestiones que afectan principalmente al dominio comunicativo.

A continuación se exponen las ideas principales vinculadas a la categoría **Percepción de las tareas**.

Las dificultades percibidas por los estudiantes a la hora de realizar las actividades, aunque en un principio los estudiantes de Secundaria y Universidad no encontraban ninguna, se producen por diferentes motivos.

Algunos estudiantes de Primaria y Secundaria han considerado como dificultad tener que exponerse ante el resto de sus compañeros en el momento en que han compartido las producciones elaboradas.

La falta de fluidez de ideas en el momento en el que se ponía en marcha el diseño de los montajes creativos, ha supuesto en algunos casos una cierta dificultad en alumnado de Secundaria y Universidad. No obstante, algunos estudiantes universitarios lo han percibido al contrario, debido a que la colaboración de todos los miembros del grupo facilitaba esta cuestión. Además, añadir, que también hubo a quien esta colaboración entre los componentes del grupo le resultaba un problema, al tener que seleccionar de forma consensuada la mejor idea de entre las que iban proponiendo entre todos.

La puesta en marcha de las actividades prácticas de EC, una vez decidido el rumbo a seguir, parece que no ha supuesto ningún tipo de dificultad. Sin embargo, algunos estudiantes, principalmente de Secundaria, han manifestado tenerla en la edición de vídeos.

Otras dificultades percibidas por algunos estudiantes universitarios han sido: actuar, obtener materiales y espacios. De forma puntual, también alguna persona ha percibido dificultades motivadas por estereotipos de género en el desarrollo de ciertas actividades de EC.

Respecto a la intensidad de las tareas, en Primaria solo se ha obtenido algún comentario en los que no se argumentan los motivos, y en Secundaria, no se ha recogido ningún comentario al respecto. No obstante, los estudiantes universitarios, reconocen que el nivel de exigencia es alto, pero no por las tareas en sí mismas, sino por la gran cantidad de trabajos que se les estaba solicitando desde las diferentes asignaturas del Máster. Este hecho influyó notablemente en que el alumnado no se sintiera inicialmente motivado hacia la propuesta WQ y la identificase como un ingrediente más que contribuía a aumentar su percepción de saturación ante los trabajos solicitados.

Se detalla a continuación las ideas fundamentales de la categoría **Utilización del tiempo en el desarrollo de las tareas**.

La percepción sobre la temporalización del proceso educativo es negativa para algunos estudiantes de Secundaria y la totalidad de los de Universidad. La causa principal de esta valoración, muy relacionada con la percepción sobre la intensidad de las tareas, señaladas más arriba, se debe a que coincide con la demanda desde otras asignaturas de trabajos y/o exámenes, y el alumnado se siente abrumado.

Desde un punto de vista global, respecto a la distribución del tiempo de clase a lo largo de las sesiones, este se desarrollaba sin seguir una estructura estricta, y especialmente en las tareas más prácticas de EC. La autonomía concedida a los estudiantes ha propiciado que fueran ellos quienes gestionaran sus tiempos de trabajo en clase a su propio ritmo.

Finalmente, el tiempo concedido al alumnado para la realización de las propuestas ha sido percibido por algunos estudiantes de Secundaria y todos los de Universidad como negativo. De forma general, el alumnado habría preferido disponer de más tiempo para llevar a cabo la propuesta.

A continuación se muestra la síntesis de los datos obtenidos de la categoría **Recursos utilizados**.

Todo el alumnado ha empleado las instalaciones del centro para la elaboración de sus montajes. No obstante, algunos estudiantes de Primaria y Secundaria, y todos los de Universidad, han utilizado otros espacios ajenos a los de los centros educativos.

En torno al uso de las diferentes instalaciones, se han encontrado algunas ventajas e inconvenientes, algunos de los cuales afectan al proceso educativo.

Una de las ventajas es que los grupos de trabajo han podido desempeñar sus tareas de forma independiente al resto de grupos, especialmente cuando se cuenta con instalaciones amplias. Además, permite utilizar el espacio de manera acorde a sus necesidades.

Como inconvenientes, por un lado, la mala acústica que impidió que se entendieran bien los diálogos de las representaciones finales, en el caso de Primaria, y por otro, que al trabajar los grupos en espacios distintos, impide que la docente pueda ver y comprobar en todo momento lo que el alumnado realiza, como en caso de Secundaria.

Respecto a los recursos materiales empleados en las producciones expresivo-corporales creadas han sido variados. El alumnado de Primaria se ha sentido más motivado hacia la utilización de pinturas para maquillarse que hacia el uso de materiales reciclados para elaborar el vestuario. En Secundaria y Universidad se han empleado bastante menos estos recursos, circunstancia lógica, ya que no se les solicitaba en la WQ que lo hicieran. Aun así, algunos han empleado materiales para caracterizarse.

Finalmente, se exponen las ideas principales de la información recogida en la categoría Interacciones en el aula.

Las interacciones entre las docentes y el alumnado se han producido bajo un clima positivo en el que no ha habido conflictos ni conductas de indisciplina en ninguno de los contextos estudiados. Además la autonomía concedida al alumnado, ha favorecido un clima de confianza.

Las interacciones entre el alumnado, vistas desde su propia perspectiva, han sido diferentes de unos niveles educativos a otros.

Hay una mayor proporción de estudiantes de Primaria que han señalado como aspectos negativos de la experiencia algunas circunstancias generadas a partir de diversas interacciones producidas en el grupo de trabajo. Sin embargo, a medida que se asciende de nivel educativo, estas valoraciones se reducen, llegando al nivel universitario a no tener representación alguna, debido a que no hay ninguna opinión negativa al respecto.

En Primaria parece haberse desarrollado cierta agitación, cuyos focos de atención se han centrado en la disconformidad ante algunas decisiones que se han tomado en el grupo, y algunas tensiones generadas por alguna rivalidad personal o porque algún miembro del grupo eludiera sus tareas.

En Secundaria algún estudiante ha señalado que en algún grupo ha habido falta de coordinación interna y alguna tensión dentro del grupo de trabajo.

En Universidad, sin embargo, no se ha producido ningún comentario negativo al respecto, sino todo lo contrario.

Las docentes, desde su punto de vista han percibido un clima adecuado entre los estudiantes de ayuda y cooperación entre ellos.

8.6. MACROCATEGORÍA: APRENDIZAJES ADQUIRIDOS

8.6.1. ANÁLISIS DE LA CATEGORÍA COMPETENCIAS Y OBJETIVOS DE ENSEÑANZA ALCANZADOS

La siguiente información recogida procede de los siguientes instrumentos: Cuestionario de evaluación cualitativa dirigido al alumnado de Educación Primaria, Secundaria y Universidad; Blog de Primaria y Universidad; Entrevista dirigida a las profesoras de Primaria y Secundaria; y Diario de la Profesora de Universidad.

Se expone a continuación la información obtenida del contexto educativo de la Educación Primaria.

La percepción que tiene el alumnado respecto a si ha adquirido aprendizajes con esta experiencia varía de unos a otros. Hay que tener en cuenta que hay un grupo de personas que al exponer su respuesta no responden a lo que se les está preguntando. Encontramos algunos que sí tienen percepción de haber aprendido y otros que el aprendizaje ha sido nulo.

Respecto a estos últimos, alguno manifiesta no haber aprendido y la justificación que ofrecen es la de no haber utilizado el recurso:

“...no he aprendido nada por que no lo he utilizado.” (CEC1A-110).

Mientras que los que son conscientes de ello, manifiestan opiniones diversas que a continuación se pasan a detallar.

Los aprendizajes de naturaleza procedimental son los que tienen un mayor nivel de reconocimiento. Estos aprendizajes están asociados a contenidos pertenecientes a diferentes ramas de conocimiento. Por un lado, los que se encuentran asociados al ámbito de la EC, como lo manifestado en el siguiente ejemplo:

“He aprendido a expresarme mejor y me ha parecido interesante.” (CEC1A-96).

Y por otro lado, los vinculados al uso de las tecnologías como en el siguiente comentario se expresa:

“Pues he aprendido a retocar fotos y si me ha parecido interesante porque he aprendido mucho.” (CEE1B-120).

“Esta bien poque lo hacemos en grupo y nos ayudamos los unos a los otros. Y aprendes cosas nuevas sobre el ordenador ¡Molaaa! V.H.” (B1).

También hay muchos estudiantes que hacen alusión a aprendizajes de carácter actitudinal como el siguiente:

“He aprendido a hacer trabajos en equipo y ayudarnos unos a otros y la webquest me ha parecido muy interesante.” (CEC1B-139).

Los aprendizajes de tipo conceptual no han estado presentes en los comentarios de ningún estudiante de este nivel educativo.

Atendiendo a los objetivos de enseñanza concretos de la WQ dirigida a este nivel educativo, encontramos que de las manifestaciones que realiza el alumnado, algunas guardan relación con alguno de estos objetivos.

En relación al objetivo 2: “Representar escenas para que sean comprendidas utilizando un repertorio variado de gestos que sugieran distintos mensajes propios de las viñetas de los tebeos.”, se ha identificado alguna respuesta como la siguiente:

“He aprendido a interpretar mejor y ha hacer un cómic que no sabia como se hacía.” (CEC1A-104).

Y en menor medida, también se ha recogido alguna respuesta vinculada al objetivo 1 que indica: “Experimentar las posibilidades del cuerpo para expresar emociones, pensamientos y sentimientos en diferentes situaciones ficticias y típicas del mundo del cómic.”:

“He aprendido a expresarme mejor y me ha parecido interesante” (CEC1A-96).

Respecto al objetivo 3 “Asumir el trabajo en equipo valorando su importancia y adquirir la responsabilidad del trabajo individual necesaria dentro del grupo para diseñar y desarrollar una historieta.”, son varias las manifestaciones encontradas, de hecho, todos los conocimientos que anteriormente se han señalado tienen relación con el presente objetivo. La mayoría de estos comentarios tienen un enfoque mayor hacia lo que es el grupo:

“Yo he aprendido a colaborar en grupo y me ha parecido impresionante por que era como un juego.” (CEC1B-130).

También hay alguno comentario que se contempla desde la perspectiva individual:

“Que podemos hacer las cosas si nos lo proponemos.” (CEC1B-125).

Finalmente y en relación con el objetivo 4 “Conocer las posibilidades comunicativas que el cómic ofrece para un mayor conocimiento de la expresión corporal”, también encontramos algún comentario que hace alusión al mismo:

“Me ha parecido muy interesante y he aprendido ha hacer un comic, ha representarlo, etc...” (CECPB-121).

Por lo tanto, teniendo en cuenta todo lo señalado respecto a los objetivos didácticos de la WQ, observamos, que han sido alcanzados al considerar las manifestaciones de algunos. No obstante, se cree conveniente considerar, que el alumnado no siempre es consciente de que esté aprendiendo. De hecho, como ya se ha señalado anteriormente, hay un grupo de estudiantes que así lo ha expresado.

La profesora desde su punto de vista se siente muy satisfecha por el aprendizaje que han adquirido, refiriéndose no solo al alumnado, sino también a sí misma. Refiriéndose a la experiencia con la WQ expone lo siguiente:

“Lo voy a hacer mío un poco, porque hemos aprendido todos mucho, de todos. Valores, pues eso, cómo un chaval que puede, lo que te comentaba antes ¿no?, cómo un chaval que puede pasar desapercibido en clase o que nadie quiera trabajar con él de repente se vea aplaudido por compañeros que hasta entonces, sin haber un desprecio para nada ¿no?” (EP1).

De todo ello se deduce que la docente valora como muy positiva la experiencia, y en el caso que se acaba de describir lo asocia a los valores que han adquirido en el proceso educativo. El reconocimiento de estos valores adquiridos en el proceso educativo desarrollado, también es manifestado por la docente refiriéndose al trabajo en grupo:

“Bueno, pues que la Educación Física no es solo estar y ya está, ¿no? luego han sabido compartir han... les ha ayudado a.... bueno pues a hacer grupo y a aceptar los roles que hablábamos antes.” (EP1).

En definitiva, y teniendo en cuenta todo esto, se puede considerar que la docente, por su parte, también identifica la presencia de aprendizajes de naturaleza actitudinal, los cuáles están presentes en el objetivo número 3 de la Propuesta WQ implementada.

Respecto a los objetivos procedimentales, en el siguiente comentario, también quedan identificados y guardan relación con los objetivos didácticos número 1 y 2:

“...adecuaron los gestos y sabían que cuando decían algo triste o serio tenían que estar serios. En algún caso, ya te digo que hubo un grupo que si que se lo hice repetir porque era como decir....uhmm...y lo han, yo creo que todos han aprendido, todos hemos aprendido un montón de esta historia.” (EP1).

Respecto al objetivo didáctico número 4, ya ha quedado bien demostrado a través de los ejemplos que se han ido plasmando a lo largo los epígrafes anteriores. Además, ha estado presente en el desarrollo de todas las sesiones.

En relación a las competencias básicas, de todo lo señalado anteriormente se puede observar que existen numerosas relaciones entre las manifestaciones expresadas tanto por la profesora como por los estudiantes. Además, para no reincidir se presenta esta información posteriormente junto con los datos analizados del nivel educativo de educación Secundaria al entender que ambos niveles presentan muchas similitudes entre sí.

A continuación se analizan los resultados obtenidos de la Educación Secundaria.

Respecto al nivel de aprendizaje percibido por los estudiantes, hay un número muy reducido de ellos que manifiesta no haber aprendido nada con el desarrollo de esta experiencia. Una de estas manifestaciones, expresa claramente lo siguiente:

“No he aprendido nada nuevo, ni en tecnologías ni en expresión.” (CEC2B-195).

También se manifiesta de una forma muy poco representativa en la totalidad de los estudiantes, algún comentario en el que se manifiesta duda ante el hecho de haber adquirido algún aprendizaje:

“Buf....No sé si he aprendido algo nuevo...” (CEC2B-217).

Por otro lado, son muchos los que sí reconocen que la propuesta a través de la WQ les ha facilitado aprendizajes. Los aprendizajes de carácter procedimental son los que se encuentran

más reflejados en las respuestas. Muchos se encuentran vinculados a contenidos de EC, y otros tantos a conocimientos vinculados a las Tics:

“He aprendido a imitar objetos o cualquier cosa con el cuerpo. Ha sido interesante.” (CEC2B-209).

“Sí, ha sido interesante y he aprendido a hacer un vídeo.” (CEC2B-221).

También, hay bastantes comentarios que manifiestan la adquisición de aprendizajes actitudinales:

“He aprendido a trabajar en grupo y me ha parecido interesante.” (CEC2A-206).

Así como algún otro, y en menor medida, asociados a aspectos de carácter conceptual:

“Es una experiencia nueva y he aprendido a conocer mejor el mundo de la publicidad.” (CEC2B-219).

A continuación, se presentan las respuestas de los estudiantes, estructuradas en función a los objetivos didácticos que la propuesta WQ tenía contemplados.

Respecto al objetivo 1 “Explorar las posibilidades del cuerpo y el movimiento para realizar composiciones rítmicas de carácter grupal.”, hay bastantes respuestas asociadas a los conocimientos adquiridos vinculados a la EC en general. Como ejemplo se muestra el siguiente:

“He aprendido a mover el cuerpo y relacionarme mejor con mis compañeros.” (CEC2A-199).

Es lógico que haya bastantes comentarios respecto a este aprendizaje puesto que como ya se ha mencionado anteriormente en el informe, se trataba de un grupo que carecía de experiencias previas en este sentido.

En relación con el objetivo 2: “Conocer algunos de los vínculos existentes entre la expresión corporal y el mundo de la publicidad” también hay un grupo de personas más reducido que expresan haber adquirido este conocimientos de este tipo:

“He aprendido a trabajar en grupo, y me ha parecido interesante, en especial, saber como se hace un anuncio.” (CEC2B-213).

Vinculado al objetivo 3 “Aprovechar la expresión corporal para desarrollar el espíritu crítico ante los medios publicitarios audiovisuales” se ha identificado de manera muy sutil, al considerar la totalidad de las respuestas, algún comentario como el siguiente:

“He aprendido más o menos, cómo se elabora un spot publicitario. Es muy interesante porque ello te puede abrir los ojos a engaños publicitarios.” (CEC2B-212).

Y finalmente, y asociado al objetivo 4 “Desarrollar la capacidad creativa por medio del trabajo en equipo”, también ha habido quienes expresan el haber adquirido este tipo de conocimientos:

“He aprendido a trabajar en grupo siendo creativos.” (CEC2B-220).

Por lo tanto, al tener en cuenta las respuestas de los estudiantes, se puede advertir, que tienen un cierto nivel de conciencia de los conocimientos que han adquirido, teniendo en cuenta además, como ya se ha comentado, son pocos los que reconocen no haber aprendido nada con la puesta en práctica de esta experiencia.

La profesora en este sentido así lo corrobora y considera que no solo han aprendido de aspectos vinculados a su materia, sino que han sabido aprovechar conocimientos procedentes de diferentes focos e integrarlos con los suyos.

“Yo creo que eso es muy importante porque de cara a la formación de nuestros alumnos lo que pretendemos no es tanto que sepan pues que el pelo es un recurso, que el espacio, el nivel del espacio, sino que sepan de lo que están hablando y que con todo lo que han aprendido, no solo en mi área, porque aquí lo que he observado es que han utilizado un montón de cosas de otras asignaturas que al fin de cuentas eso es lo que intentamos, o sea que a nivel interdisciplinar todo se vea relacionado, entonces, me ha gustado mucho este contenido y lo he reflejado en la memoria de mi..., de mi asignatura, pues el observar cómo ese trabajo de todos los compañeros de otras áreas con el mío, y con lo que no saben, lo que supuestamente no saben, han sido capaces de... de realizarlo, y yo creo que eso es importante, ¿no?, que los alumnos te sorprendan todos los días cuando tú piensas que tienen una carencia y te sorprenden

supliendo esa carencia, con... utilizando todo lo que ellos tienen dentro para conseguirlo creo que es importante, y por eso han tenido muy buenas notas.” (EP2).

Esta concepción que la docente tiene sobre el aprendizaje del alumnado tiene un marcado carácter competencial en cuanto que centra su atención en la adquisición de aprendizajes por competencias y le concede una mayor relevancia que a la adquisición más tradicional basada en objetivos.

Respecto al aprendizaje basado en competencias adquiridas por el alumnado, tanto del nivel educativo de Primaria como del de Secundaria, a continuación se realiza la exposición de manera conjunta.

Con la Competencia en comunicación lingüística porque han podido acercarse a un género literario juvenil de una forma dinámica y divertida, en el caso de Primaria, así como a una rama de conocimiento del ámbito de la comunicación e información, en el caso de Secundaria. Con la competencia social y ciudadana ya ha quedado manifiesta la carga importante de valores sociales que se han producido en la experiencia. La competencia cultural y artística también ha estado presente por la estrecha relación que las dramatizaciones guardan con el ámbito escénico, el cual, tiene un valor cultural y artístico muy importante en nuestra sociedad. La competencia de aprender a aprender ha quedado manifiesta en la propia dinámica de la actividad, la cual ha requerido de forma constante que el alumnado genere sus propios aprendizajes. La competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico debido a que las actividades han contribuido a que el alumnado tome una mayor conciencia sobre sí mismo en situaciones como las de exponerse hacia un público, circunstancia requerida en muchas situaciones de la vida.

La competencia en la autonomía e iniciativa personal debido a que en la metodología en la que se apoya este recurso educativo exige tomar decisiones constantemente para resolver el reto planteado. Finalmente, también se ha contribuido a la competencia digital debido a que han tenido que emplear diferentes medios tecnológicos para abordar las actividades, y especialmente en aquellos estudiantes que se han encargado de la edición del trabajo.

Finalmente, se pasa a exponer la información relativa al nivel educativo universitario.

Lo primero que se debe destacar, respecto a la percepción de aprendizaje del alumnado, de este nivel educativo es que ningún estudiante ha expresado no haber aprendido nada con la puesta en práctica de la WQ. Además, la naturaleza de los aprendizajes que son

mayoritariamente reconocidos, es tipo conceptual, y en menor medida, también se identifican los de tipo procedimental y actitudinal.

Respecto a los aprendizajes de tipo conceptual, éstos se manifiestan asociados al conocimiento del uso de las tecnologías, y por otro lado también a la EC. No obstante, es relevante señalar también, que en muchos de los casos, todos estos aprendizajes son enfocados desde la perspectiva del docente. Circunstancia lógica, al tratarse de alumnado que se está formando dentro del ámbito educativo. Un ejemplo de alguno de estos comentarios es el siguiente:

“He aprendido recursos para trabajar con los alumnos y concienciarme que se debe trabajar estos contenidos.” (CEC3-16).

Respecto a los aprendizajes de tipo procedimental, algunos se encuentran asociados con los aprendizajes adquiridos al asumir el rol asignado y realizar la función encomendada en el grupo de trabajo. Otros están vinculados con conocimientos en torno a la EC, aunque en este último caso se ha de señalar que son muy pocas las respuestas recogidas asociadas a los contenidos procedimentales de esta materia. En el siguiente comentario se contempla un ejemplo que hace referencia a los dos tipos de respuesta señalados:

“He aprendido a realizar un storyboard, ha organizar las escenas, y a interpretar algunas escenas.” (CEC3-6).

Y respecto a los objetivos de tipo actitudinal, algunos asociados a actitudes hacia la propia asignatura, y otros de carácter social personal y social como el siguiente:

“El respeto y paciencia a la hora de realización del trabajo. Y saque la conclusión que esos trabajos nos unen y crean un mayor respeto entre compañeros.” (CEC3-10).

Por otro lado, teniendo en cuenta los objetivos de la propuesta WQ que han realizado, a continuación se expone la relación existente entre estos objetivos y el aprendizaje percibido.

Respecto al objetivo 1: “Profundizar en el conocimiento de los recursos propios expresivos, comunicativos y creativos.” Se han recogido algunas respuestas vinculadas a este objetivo. No obstante se ha de señalar que hay una mayoría que referencian aprendizajes desde el rol de docente, es decir, es decir, pasa más inadvertida la adquisición de aprendizajes que no sean orientados a la profesión docente en la que se están formando. Es probable que el alumnado no siente que aprende tanto sobre la EC desde una perspectiva más práctica, debido a que

esta experiencia no ha sido su primer contacto con la EC. A continuación se exponen dos ejemplos representativos asociados a este objetivo:

“He aprendido hacer un tríptico, ya que era mi tarea. Además aspectos relacionados con la Expresión Corporal que hemos visto en clase, pero que han quedado mucho más claros al hacer este trabajo.” (CEC3-15).

“Ha pensar como un director de cine, controlar los aspectos gestuales, actitudinales, observar de qué manera se transmite mejor un contenido, etc...” (CEC3-17).

En relación con el objetivo 2: “Desarrollar la capacidad reflexiva y crítica que favorezca la comprensión del tratamiento actual de la Expresión Corporal en la Educación Secundaria”, se han encontrado algunas respuestas similares a esta:

“Una nueva forma de poder motivar a los alumnos y a los profesores para que este contenido se de bien en secundaria.” (CEC3-13).

Además, hay que recordar que este objetivo en cuestión se llevó a cabo en una de las sesiones iniciales del desarrollo de la propuesta. De una forma más completa el siguiente comentario recogido del Blog, una persona reconoce los siguientes aprendizajes alcanzados con la propuesta:

“De todas formas pienso que los resultados han sido muy buenos, hemos identificado y mostrado "al público" la problemática de la enseñanza de la expresión corporal, utilizando las nuevas tecnologías de forma creativa y trabajando en equipo.” (BU).

Al considerar el objetivo 3: “Mejorar la capacidad creativa para diseñar propuestas de trabajo innovadoras de Expresión Corporal en el ámbito educativo” encontramos respuestas asociadas al mismo, y con una representación ligeramente superior a las ya señaladas. A continuación se expone uno de estos comentarios:

“A enfocar la asignatura desde un punto de vista diferentes, las nuevas tecnologías, algo que esta muy a la orden del día y que es un factor muy motivante con los alumnos.” (CEC3-22).

Y finalmente, y en relación con el objetivo 4: “Reconocer el trabajo en equipo como una herramienta valiosa en la práctica docente con la finalidad de mejorar la calidad de

intervención docente”, se han registrado comentarios con una representación, dentro de la totalidad del grupo, similar a las anteriores respuestas. No obstante, algunas de las mismas, en esta ocasión, las enfocan desde la perspectiva del alumnado, como en el siguiente ejemplo:

“Una nueva forma de poder motivar a los alumnos y a los profesores para que este contenido se de bien en secundaria.” (CEC3-13).

Por lo tanto, podemos afirmar que el alumnado universitario, identifica determinados aprendizajes que estaban contemplados a priori en el diseño de la WQ, y como consecuencia de ello, bajo el planteamiento de este recurso educativo, el alumnado ha adquirido esos conocimientos. No obstante, algunos no pueden ser reconocidos en el momento, y así lo indica uno de los estudiantes en el Blog, de manera muy acertada:

“En definitiva, ha sido una asignatura en la que hemos aprendido muchas cosas y que ha sido más útil de lo que podemos pensar ahora.” (BA3).

En este sentido, la docente expresa de manera global su percepción sobre el aprendizaje adquirido por el alumnado y corrobora la misma idea que expuso el estudiante mencionado sobre la falta de consciencia de haber adquirido conocimientos:

“...al final creo que para la mayoría ha resultado ser una experiencia muy positiva en la que en un primer plano otorgan importancia a lo divertido que les ha resultado, y de forma inconsciente han aprendido a sintetizar de una forma creativa todo lo que se ha ido trabajando a lo largo de la asignatura.” (DP3).

A continuación se exponen las relaciones existentes entre los aprendizajes adquiridos por el alumnado y las competencias específicas identificadas en la propuesta WQ dirigida al contexto universitario. De la misma manera que se hizo en los niveles educativos anteriores, se cree conveniente no relacionar directamente las respuestas de los estudiantes, por no ser reiterativos.

La competencia: “Fomentar un clima que facilite el aprendizaje y ponga en valor las aportaciones de los estudiantes.”, ha quedado manifiesta a través de las valoraciones vinculadas a los objetivos de carácter actitudinal.

La competencia: “Integrar la formación en comunicación audiovisual y multimedia en el proceso de enseñanza-aprendizaje” se evidencia constantemente durante todo el proceso educativo a través del uso continuado de las tecnologías.

Respecto a la competencia: “Conocer y aplicar propuestas docentes innovadoras en el ámbito de la Expresión Corporal.”, la propuesta en sí, posee un carácter innovador.

En relación con la competencia: “Analizar críticamente el desempeño de la docencia, de las buenas prácticas docentes y de la orientación a partir de la reflexión crítica”, también ha quedado manifiesta a través de algunas de las respuestas realizadas por los estudiantes, así como en una de las actividades iniciales de la WQ, como se ha comentado ya.

La competencia: “Identificar los problemas relativos a la enseñanza y aprendizaje de la Expresión Corporal y plantear alternativas y soluciones.”, La presencia de esta competencia queda justificada con los mismos argumentos empleados en la anterior competencia.

En relación con la competencia: “Ser capaz de diseñar y desarrollar proyectos de, innovación. También guarda relación con algunos de los objetivos señalados anteriormente.

Y para finalizar, la competencia: “Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación a partir de la reflexión basada en la práctica.” Al igual que en la anterior competencia, este aspecto ya ha sido detallado.

A continuación se muestran las semejanzas y diferencias entre los diferentes niveles educativos.

La percepción de aprendizaje de los estudiantes con la realización de WQ varía de unos niveles a otros. Según se sube de nivel educativo, las percepciones en este sentido aumentan. En Primaria son solo algunos los que sienten haber adquirido conocimientos, en Secundaria son muchos, y en Universidad todos. Además en Primaria y en Secundaria, algunos estudiantes consideran que el aprendizaje ha sido nulo.

En los tres niveles educativos, los que manifiestan haber aprendido, encontramos que los conocimientos que señalan son de tipo conceptual, procedimental y actitudinal, los cuales se reconocen de manera diversificada.

En Primaria y Secundaria hay un predominio de conocimientos procedimentales, asociados a la EC y al manejo de las tecnologías utilizadas. En Universidad, los objetivos más reconocidos son los de tipo conceptual, pero también se encuentran presentes en las respuestas del alumnado los de tipo procedimental

Por otro lado, los objetivos actitudinales se encuentran presentes en los tres niveles educativos, y los conceptuales en Primaria no aparecen y en Secundaria se muestran tímidamente.

Los conocimientos procedimentales que los estudiantes de los diferentes contextos manifiestan haber aprendido, se han centrado en aspectos vinculados a la EC (vinculados principalmente a la dimensión comunicativa), y al uso de las tecnologías que han empleado (edición y montaje). Mientras que los de tipo actitudinal, se han dirigido a conocimientos centrados en habilidades sociales principalmente (aprender a cooperar, trabajar en equipo,...)

Por otro lado, considerando los objetivos de aprendizaje y las competencias contempladas en el diseño de cada una de las WQ, también ha habido respuestas que estaban relacionadas con estos elementos de la programación.

Por lo tanto, parece que el alumnado ha adquirido conocimientos con la experiencia realizada, teniendo en cuenta también, a partir de estos resultados, que según se sube de nivel el alumnado es más consciente de haberlos adquirido.

8.6.2. ANÁLISIS DE LA CATEGORÍA GRADO DE TRANSFERENCIA DE APRENDIZAJES A LA VIDA DIARIA

Las respuestas de esta categoría se han obtenido de los siguientes instrumentos: Cuestionario de evaluación cualitativa dirigido al alumnado de Educación Primaria, Secundaria y Universidad; Blog de Primaria; y Diario individual del alumnado de Universidad.

La información procedente del contexto educativo de Primaria se expone a continuación.

En primer lugar y en relación al alumnado, resulta significativo detectar que hay un grupo considerable de estudiantes que opina no haber adquirido ningún aprendizaje a través de la experiencia que sea transferible a su vida real. Los argumentos de estas respuestas se han dirigido a dos focos de atención principalmente, al ámbito profesional del mundo del teatro y el mundo del cómic:

“No lo creo porque la carrera que voy a elegir no se parece al teatro.” (CEC1A-113)

“No, no me sirve porque no vivo en un cómic, pero molaría.” (CEC1A-17).

Otro número considerable de estudiantes, lo señalan como algo probable, pero sin mostrar demasiada seguridad:

“Si puede.” (CEC1A-107).

“Sí me puede servir.” (CEC1B-139).

Son bastantes los que indican que los aprendizajes que han adquirido tienen utilidad para su vida diaria. Las respuestas que aportan están totalmente relacionadas con los roles que han asumido en el grupo de trabajo de la WQ con una proyección profesional para el futuro.

Además, y como cabe esperar por la edad que tienen, esta transferencia a su vida es planteada a largo plazo y en bastantes casos de manera hipotética. Algunos ejemplos de ello son:

“He aprendido a trabajar en equipo y me puede servir de mayor: directora de teatro.” (CEC1B-135).

“Sí, me ha servido mucho porque en el futuro puedo ser actor. Representar un teatro.” (CEC1B-122).

“Me puede servir para ser escritor de cómic.” (CEC1B-133).

Al considerar la información registrada de este alumnado, parece lógico pensar que algunos estudiantes no sean capaces de encontrar lazos de unión entre lo trabajado y lo aprendido y que además tenga transferencia a situaciones cotidianas, principalmente debido a que son demasiado jóvenes. Por otro lado, y por el mismo motivo, en este nivel educativo, se enfoca más la atención a los roles contemplados en la WQ y a las profesiones con las que se relacionaban.

No obstante, se han registrado otro grupo de respuestas que también tienen cierto peso dentro del grupo y están asociadas a aprendizajes actitudinales con carácter utilitario en situaciones cotidianas.

Algunas de estas respuestas están orientadas al manejo de habilidades sociales en situaciones de interacción con otras personas:

“Si a trabajar en grupo y hacer los trabajos bien hechos.” (CEC1B-17).

Otras enfocadas a las actitudes personales:

“He aprendido que podemos hacer un trabajo por nosotros mismos.” (CEC1A-109).

De forma muy minoritaria, se ha encontrado alguna otra respuesta con transferencia a la mejora de habilidades sociales y de gestión de emociones:

“Sí, para quitarte la vergüenza” (CEC1A-92).

Y por último, una única respuesta con transferencia en su vida actual en el ámbito más familiar:

“...jajaja bueno no se donde habias puesto eso de que nos animas o no se que y yo me animo hasta me ha gustado tanto que alomejor mi hermana y yo tambien no planteamos uno para hacerlo el dia de su cumpleaños jajajaa.” (B1).

Por otro lado, también hay comentarios en los que se reconocen que los aprendizajes tienen transferencia para resolver situaciones con cierta probabilidad de que sean utilizadas en un futuro algo más lejano:

“Yo creo que si porque siempre a la hora de actuar voy a tener muchas ideas y me acordaré de esto.” (CEC1B-116).

A continuación se exponen los comentarios del alumnado de Educación Secundaria, que se han recogido.

Al igual que ocurría en Primaria, hay un grupo importante de personas que consideran que la puesta en práctica de la WQ, no le ha reportado ninguna utilidad para su vida cotidiana. Un ejemplo de estas manifestaciones es el siguiente:

“No creo que un ritmo me va a servir para algo.” (CEC2B-227).

Otro grupo de estudiantes importante, consideran que tienen cierta probabilidad, pero en el futuro:

“En mi futuro, pude que sí, pero no en mi vida diaria.” (CEC2B-219).

Sin embargo, también hay un grupo de personas que considera que la utilidad de la experiencia ha facilitado conocimientos con posibilidad de transferencia a situaciones que requieran el manejo de habilidades sociales:

“Si sobre todo por el tema del trabajo en grupo.” (CEC2B-222).

Además, hay un grupo considerable que reconoce que los conocimientos recibidos procedentes de la EC, tienen plena utilidad en las situaciones de la vida diaria. Como ejemplo de ello se muestra el siguiente:

“En mi opinión, la expresión corporal es muy importante en la vida diaria porque te ayuda a relacionarte con la gente y a dar buena impresión.” (CEC2B-230).

Parece lógico que el alumnado adolescente sea capaz de identificar la EC y encontrar posibles vínculos de transferencia a situaciones de interacción con otros. Al fin y al cabo, tienen un nivel de madurez y cuentan con ciertas experiencias y conocimientos previos, que les permite realizar reflexiones más profundas.

Finalmente, se detalla la información recogida del contexto universitario.

En primer lugar, cabe destacar, que ningún estudiante considera que los aprendizajes adquiridos, no tengan ninguna transferencia a su vida diaria. Lógicamente, al tratarse de estudiantes en formación en el ámbito educativo, tienen una mayor capacidad para realizar conexiones, así como conocimientos, y en definitiva para saber aprovechar, o al menos reconocer estas cuestiones.

De la misma manera, enfocan sus respuestas a la utilidad que los conocimientos adquiridos les van a aportar en su vida profesional. Los focos de atención hacia donde los estudiantes dirigen sus argumentos, se orientan hacia tres temáticas, que tienen como nexo común el ámbito educativo de la Educación Física. Además, las respuestas de los estudiantes se encuentran distribuidas de manera equilibrada entre cada uno de los focos de atención señalados.

Por un lado, se han recogido respuestas en las que se manifiesta la utilidad de los aprendizajes asociados al conocimiento de recursos didácticos para la EF en general. Algunos ejemplos de las mismas son:

“He aprendido recursos para el futuro.” (CEC3-16).

“El uso de nuevas tecnologías para poder fomentar parte del contenido de educación física.” (CEC3-11).

Por otra parte, otras personas en sus comentarios lo han enfocado hacia el conocimiento de estrategias de motivación en el alumnado y de fomento de la autonomía, como se refleja en los siguientes ejemplos:

“Hacer a los alumnos trabajar de forma autónoma sin la intervención directa del profesor.” (CEC3-9).

“Que si quieres puedes y que se puede hacer motivando a los alumnos.” (CEC3-13).

Finalmente, el siguiente enfoque está orientado hacia la transferencia de recursos didácticos para la EC en particular. Algunos de estos comentarios son:

“Otra perspectiva para plantear tareas en relación con la expresión corporal.” (CEC3-4).

“He aprendido una nueva propuesta que puede hacerse a los alumnos para que vean la Expresión Corporal como una herramienta muy útil, y para que vaya disminuyendo el rechazo inicial que tiene hacia este contenido.” (CEC3-8).

También se ha encontrado un comentario en el que se advierte que la utilidad de los aprendizajes para transferir a situaciones futuras profesionales en el ámbito educativo, procede de las vivencias personales negativas que ha tenido en torno a la experiencia de la WQ. El centro de interés al que lo enfoca, se ha centrado en aspectos de organización y gestión del tiempo, así como de la intensidad del trabajo. Los aprendizajes en este caso se han apoyado en valoraciones negativas, lo cual es igual de lícito, e interesante para realizar también en muchos casos, reflexiones más profundas. El comentario ese el siguiente:

“He aprendido que no muy bueno saturar a los alumnos con esa cantidad de trabajo de tanta elaboración y búsqueda de la vida, encima que lo tienen que realizar en su tiempo libre. Eso cree un rechazo. Es lo que siento yo. Y procurare hacerlo todo dentro de la asignatura prestando mayor atención a las actitudes personales.” (CEC3-10)

Para finalizar, se expone el último comentario, el cual manifiesta otros aprendizajes que van más allá de los propios contenidos, y centra su atención en el cambio de actitud personal desde la perspectiva del docente hacia la EC.

“Pero haciendo un balance al final, he visto que tiene y ofrece muchas posibilidades para mis clases, eso sí, es el contenido que mejor hay que preparar de los cuatro. Así que me pondré en marcha para cuando me toque, además tengo un montón de ejercicios recopilados y la introduciré con seguridad. Si me ven mis alumnos que me muestro seguro, seré capaz de transmitirles esa seguridad a ellos. Y si yo he cambiado, espero cambiar esa actitud reticente a mis futuros alumnos.” (DAI3-68).

Por lo tanto, teniendo en cuenta todas las opiniones reflejadas en los diferentes niveles educativos desde una perspectiva global, parece que son bastantes los que reconocen que han adquirido conocimientos que pueden transferirse a su vida personal.

Según se ha ido ascendiendo por estos niveles educativos, se observa un mayor y mejor reconocimiento de las posibles transferencias. Además, es significativo que en Primaria haya bastantes estudiantes que proyecten la utilidad de estos aprendizajes a un futuro profesional que para muchos es incierto y lejano, vinculado a los ámbitos profesionales de los roles que eran propuestos en la WQ.

No obstante, tanto en Primaria como en Secundaria, se ha reconocido la transferencia de los conocimientos adquiridos, asociados principalmente, al buen manejo de las habilidades sociales en aquellas situaciones que requieren interacción con otros. No obstante, también han salido a la luz otros focos de atención como el manejo de las habilidades personales, o la gestión de emociones. Es curioso además, que este último aspecto haya sido identificado por estudiantes de Primaria solamente.

Por otro lado, los estudiantes universitarios han orientado todas las transferencias a un futuro profesional, que como es lógico, ven más cercano que el resto de estudiantes.

8.6.3. SÍNTESIS DE LA MACROCATEGORÍA: APRENDIZAJES ADQUIRIDOS

A continuación se expone de forma sintética la información obtenida de la presente Macrocategoría. En primer lugar, los aspectos relacionados con la categoría **Competencias y Objetivos de enseñanza alcanzados**.

La percepción general de aprendizaje en los estudiantes es mayor a medida que se asciende por los niveles educativos. La percepción de haber adquirido algún conocimiento en el

alumnado de Primaria solo la tienen algunos, mientras que en el otro extremo se encuentran los estudiantes de Universidad, los cuales todos manifiestan haber adquirido conocimientos.

Las manifestaciones de la mayoría del alumnado reflejan la percepción de aprendizajes principalmente de tipo procedimental en Primaria y Secundaria, mientras que en Universidad, predominan los de conocimientos de carácter conceptual. Además, en todos los niveles también se ha dejado constancia de aprendizajes de tipo actitudinal.

Los focos de atención manifestados han sido los siguientes: conocimientos de EC de tipo procedimental, vinculados principalmente a la dimensión comunicativa; conocimientos en torno a las tecnologías empleadas asociados a la edición y montaje de las producciones elaboradas. Los aprendizajes actitudinales manifestados se han centrado en las habilidades sociales necesarias para interactuar con otros.

Los objetivos de enseñanza y competencias contempladas en el diseño de cada una de las WQ para cada nivel educativo han sido reflejados todos, distribuidos en las respuestas de los estudiantes.

Finalmente, se exponen las ideas principales de la categoría Grado de transferencia de aprendizajes a la vida diaria.

Son bastantes las respuestas encontradas que consideran que los conocimientos adquiridos con la puesta en práctica de la WQ pueden transferirse a su vida diaria.

La utilidad de los aprendizajes se proyecta principalmente hacia el ámbito profesional. En el caso de Primaria y Secundaria, en relación con ramas profesionales que tenían que ver con alguna de las funciones de los roles de la WQ, para desempeñar en un futuro lejano. Mientras que el alumnado universitario, la utilidad de estos conocimientos, se ha asociado al ámbito de la enseñanza de la EF.

Además, en Primaria y Secundaria también han reconocido aprendizajes de tipo actitudinal, principalmente, con transferencia clara al dominio de situaciones para interactuar con otras personas. Además, y en menor medida, también algunos han señalado el aprendizaje de habilidades personales o la gestión de emociones para poder transferir a situaciones cotidianas.

PARTE IV.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

CAPÍTULO 9. DISCUSIÓN

En el presente capítulo se van a discutir los resultados presentados anteriormente. La estructura que adopta esta parte del informe, se configura en torno a la exposición de los dos ejes clave sobre los que se ha vertebrado el presente estudio: 1) la búsqueda y análisis de las WQ de EC encontradas en el contexto nacional; y 2) la implementación de WQ de EC en diferentes niveles educativos.

9.1. LAS WEBQUEST DE EXPRESIÓN CORPORAL EN LA RED

En primer lugar, y con relación a la búsqueda de WQ, a pesar de que la presencia de esta herramienta es elevada en la red, así como en los portales educativos donde se almacenan (Adell, 2004), tal y como ha quedado reflejado en el proceso de búsqueda llevado a cabo en la presente investigación, se ha detectado que **el número de WQ de EC en relación con otros contenidos del área de EF es mucho más reducido**. Además, también se ha corroborado en los resultados de esta investigación la **presencia inferior de WQ de EF respecto a otras áreas educativas**, datos que coinciden con los de Roderá (2009) en torno al análisis y catalogación de WQ en el área de EF.

Teniendo en cuenta por un lado, el bajo interés del profesorado de EF hacia el empleo de las tecnologías (Romero Granados et al., 2005; Capllonch Bujosa, 2005; Roderá, 2009), y por otro, la oferta cambiante constante de estos recursos y su crecimiento tan rápido (Fernández López y Quiroga Cantero, 2006), es lógico pensar que el número de docentes que se inclinan hacia el uso del recurso WQ, se vea aún más reducido.

Si a estas circunstancias se añaden las particularidades por las que la EC atraviesa vinculadas a su implementación real en las aulas (Coterón López y Sánchez Sánchez, 2012; Learreta Ramos et al., 2006), es lógico deducir también, que disminuyan aún más las posibilidades de que los docentes fusionen WQ y EC para llevarlas a cabo en los centros educativos. Además, también es probable que el profesorado de EF con interés hacia el empleo de las tecnologías, se decante hacia el desarrollo de otros contenidos del área.

Todos estos argumentos señalados, podrían justificar la baja presencia de WQ de EC en la red, y por lo tanto, configurarse como las causas por las que, a la luz de la información obtenida en este estudio, se haya detectado un nivel tan bajo de presencia de WQ de EC.

Respecto a la presencia de los elementos característicos de las WQ analizadas se ha comprobado: la facilitación de andamios cognitivos que utilizan diversos formatos; la inclusión de tareas en base a la clasificación de las propuestas por Dodge (Fernández Abuín, 2007); y la vinculación del proceso y el producto a situaciones que pueden transferirse a la vida cotidiana.

Sin embargo, se han encontrado carencias relativas al nivel óptimo de calidad de aspectos técnico estéticos determinados por la existencia de algún enlace web roto, a diferencia de lo detectado en el estudio de Roderá (2009) en el que no se identifican en las WQ que analiza, deficiencias en este sentido. En dicho estudio se reconocen carencias en aspectos estéticos, circunstancia que sí ha sido detectada en las WQ que se han analizado en la presente investigación.

Otros elementos significativos que han sido tratados de una forma dispar en las 2 WQ analizadas han sido la utilización de enlaces web, la necesidad de realizar transformación de la información y la asignación e identificación de roles en grupo para realizar las tareas.

Por lo tanto, de todos estos datos se confirma la variedad en cuanto al nivel de calidad y acercamiento al modelo WQ en su forma más pura.

En la interpretación de los datos realizada se puede comprobar como **las dos WQ obtienen los niveles más altos de calidad en todos estos elementos del currículo**. Los objetivos de etapa y de área de las WQ analizadas son bastante generales, lo que permite un amplio abanico de posibilidades para su inclusión en el aula, siendo el objetivo de etapa más implicado en las dos WQ, el que perseguía desarrollar la capacidad de utilización del cuerpo como medio de expresión y comunicación, del que se concretó su presencia en los objetivos de área de una forma más específica.

Este tratamiento tan genérico de los elementos de currículo vinculados mencionados resulta interesante, pues al utilizar alguna de las WQ analizadas, podría facilitar el trabajo de diseño al docente, ya que éstas, al fin y al cabo guardan bastantes similitudes con una planificación tradicional (Quintana Albalat e Higuera Albert, 2009). Su empleo favorecería en cierta medida el trabajo de diseño de programas de aula a los profesores, y emplear un recurso con la seguridad de que guarda relación con la normativa oficial.

Respecto al nivel de **presencia de los contenidos transversales**, la educación en valores es la que ha tenido un mayor nivel de representación en las dos WQ analizadas, dato que coincide con el estudio de Roderá (2009), y que ha quedado reflejado a través del trabajo en grupo y las

actividades planteadas, que tienden a favorecer las relaciones sociales. Sin embargo la coeducación, interdisciplinariedad y atención a la diversidad, aunque también estaban presentes, han obtenido resultados de menor nivel en su vinculación con el currículo.

Pese a que la tendencia del uso de este recurso se ha dirigido principalmente hacia los contenidos conceptuales y actitudinales (Ortega Ballesteros, 2009; Romero Granados et al., 2005), las WQ de EC analizadas son dos claros ejemplos de la posible **asociación de este recurso a contenidos de tipo procedimental expresivo-corporales**.

La Dimensión Comunicativa es un contenido trabajado en las dos WQ analizadas, y es el que tiene una mayor presencia a partir de la propuesta de actividades en las que el alumnado debe expresarse con la intención de que el mensaje sea comprendido. Además, ambas propuestas, **también incluyen la Dimensión Creativa** puesto que se solicita al alumnado la elaboración de productos bajo unas premisas previas en las que el alumnado tendrá que recurrir a su capacidad creativa para resolver el problema planteado. Por lo tanto, de la información obtenida de cada una de las WQ analizadas, se identifican claramente los contenidos de EC trabajados, bajo los criterios de clasificación de los mismos, determinados en la clasificación propuesta por Learreta Ramos et al. (2005).

Respecto al **tipo de movimiento solicitado** en las WQ, tal y como se ha justificado en el análisis de las tareas de participación motriz, los asociados a danzas estructuradas así como la mayoría de los gestos relacionados con la expresión de emociones y sentimientos, poseen unas características comunes al utilizar modelos de referencia a seguir. En el caso de las danzas, por el tipo de patrones de movimiento utilizados, y en el caso de los gestos, debido al uso de actitudes corporales y gestos predeterminados para que se pueda identificar lo que se pretende transmitir y que a su vez sea comprendido. Por lo tanto, de estas herramientas evaluadas destaca la presencia de movimientos estereotipados, configurándose como un tipo de actividades que son bastante utilizadas por el profesorado cuando imparte EC en sus clases (Sánchez y Coterón, 2012). Por consiguiente, tal y como señalan Coterón López y Sánchez Sánchez (2012) es necesario que esta disciplina siga avanzando en su consolidación como materia para llevar a cabo implementaciones adecuadas en el aula, de esta manera, y en consonancia con este planteamiento, se podrían llevar a cabo prácticas más extendidas entre el profesorado que aprovechen al máximo las posibilidades de trabajo de estos contenidos respecto a la gran variedad de movimientos no estereotipados que pueden emplearse.

Sin embargo, y a pesar del predominio de movimientos solicitados en ambas WQ analizadas, se comprueba que la propuesta se realiza de forma motivadora a través del empleo de **metodologías acordes a las nuevas tendencias, y que se aplican desde la EC, así como desde el modelo WQ** como el Método por Proyectos (Sánchez, 2008) aprendizaje cooperativo (Velázquez Callado, 2010), estilos creativos (Cuéllar Moreno, 1999; Montávez Martín, 2012), técnicas basadas en la indagación (Arteaga Checa et al., 1997a), fomento del pensamiento creativo (Area, 2004; Dodge, 2002) o trabajo cooperativo y autonomía (Barba, 2008). No obstante, los niveles de presencia de todas estas cuestiones no se han desarrollado en la misma medida en las WQ estudiadas.

9.2. LAS INTERVENCIONES EDUCATIVAS EN LOS TRES NIVELES EDUCATIVOS

A continuación se discuten los resultados obtenidos respecto a la implementación de las tres WQ diseñadas en los diferentes contextos educativos estudiados.

La reconstrucción del proceso de enseñanza-aprendizaje proporciona información sobre cómo fueron implementadas las 3 WQ en los diferentes contextos teniendo en cuenta el conjunto de la experiencia desde la situación de partida. De esta manera se obtiene información paralela relativa a la evaluación de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo en torno a las tres fases que lo componen, de diseño, intervención y evaluación del mismo, desde la perspectiva de sus protagonistas.

Los resultados de esta investigación han mostrado que en ninguna de las tres realidades educativas estudiadas los participantes tenían experiencias previas en torno a la puesta en práctica de una WQ. No obstante, a pesar de esta inexperiencia, tal y como sugieren Adell et al. (2008), la mejor manera de comprobar la utilidad de las WQ es probarla e identificar los aspectos positivos y negativos que pudiera tener.

Tal y como se ha llevado a cabo, el planteamiento de este estudio, y atendiendo a las sugerencias de los autores señalados, la información extraída de los resultados, teniendo en cuenta esta inexperiencia de sus protagonista, es muy valiosa porque aporta información no solo del nivel de utilidad y calidad de los recursos diseñados, sino que también, tras valorar los hallazgos encontrados, posibilita: aumentar el conocimiento que mejore su implementación en nuevos procesos educativos; adquirir algunas nociones más que favorezcan el empleo de otras WQ en torno al contenido de EC en otros contextos; y ahondar en un mayor conocimiento de esta herramienta educativa.

Respecto a la generalización a otros contextos educativos es necesario precisar que esta afirmación hay que tenerla presente con cautela, y siendo conscientes de que al tratarse de resultados hallados en realidades concretas y particulares, la transferencia de los conocimientos se podrá llevar a cabo siempre y cuando se trate de escenarios y colectivos similares, tal como afirma Bisquerra Alzina (2004).

Esta investigación resulta novedosa ya que ha tratado una pequeña parcela educativa inexplorada hasta el momento. No hemos encontrado ninguna centrada en abordar una experiencia en la que se fusione la herramienta WQ con la EC y el impacto que tiene el trabajar estos contenidos. En otros estudios se han analizado los procesos educativos desde otros

ámbitos a través de WQ, en los que se han valorado cuestiones tales como la motivación y la lengua extranjera con alumnado de Secundaria, (Pérez Puente, 2006), la adecuación metodológica de esta herramienta para la el desarrollo de competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior (Bernabé Muñoz, 2008), aprendizaje del inglés (Pérez Torres, 2004) o la utilidad de las WQ en la Educación Superior (Rivera Patrón, 2009). En el ámbito de la EF se han llevado investigaciones como la de Prat Ambrós y Camerino Foguet (2012).

Más concretamente se ha centrado en conocer la percepción de la experiencia desde las diferentes perspectivas de sus propios protagonistas. Esta percepción ha sido tratada de forma parcelada en el capítulo de Resultados, y en los siguientes párrafos serán discutidos.

En primer lugar, y para terminar de configurar el escenario en el que se ha desarrollado la experiencia, hay que tener muy presente que el núcleo central de trabajo es el tratamiento de los contenidos de EC dentro del ámbito de la EF. Por lo tanto, en este marco de referencia, la prioridad del trabajo debe orientarse al cuerpo y al movimiento en sus facetas expresiva, comunicativa y creativa, si tomamos como referencia la clasificación propuesta por Learreta Ramos (2004) y Learreta Ramos et al. (2005).

Tal y como ha quedado manifiesto en los resultados de nuestro estudio, existen una serie de circunstancias que resultan significativas y que son imprescindibles contemplar para terminar de ubicar de forma precisa las realidades estudiadas. Por un lado, la costumbre y la receptividad que caracterizaba al alumnado hacia la realización de actividades motrices en la clase de EF, las cuáles contaban con un mayor poder de atracción frente a la puesta en práctica de actividades con predominio cognitivo, especialmente en los niveles educativos de Primaria y Secundaria. De la misma manera, en su rutina habitual de trabajo tampoco se empleaba el horario no lectivo para llevar a cabo tareas de EF, circunstancia que quedó claramente reflejada sobre el alumnado de Secundaria.

Teniendo en cuenta todas estas cuestiones, se puede afirmar que el recurso WQ se ha configurado como una herramienta adecuada, y ha impulsado una propuesta de EC para el trabajo de estos contenidos, apoyándose en este y otros recursos basados en las tecnologías.

Impacto inicial sobre el alumnado

Centrándonos en la predisposición del alumnado sobre las herramientas WQ diseñadas en el momento en que se les dio a conocer dicha herramienta, a la luz de los resultados obtenidos

se observa que las manifestaciones del alumnado de Primaria y Secundaria son similares a los resultados de Prat Ambrós y Camerino Foguet (2012) con un grupo de ESO, los cuales llevan a cabo una Unidad Didáctica de acrobacia a través de una WQ. En los resultados de la investigación mencionada, gran parte del alumnado manifestó expectativas positivas para llevar a cabo las tareas de acrobacia propuestas. Sin embargo, los resultados que hemos obtenido de los universitarios fueron bastante diferentes, por lo que en ese momento inicial no se cumplieron las premisas planteadas por March (2003) en relación con la atención y relevancia que debe tener cualquier propuesta educativa a través de WQ para captar la atención del alumnado.

La identificación científica constata que algunos de los rasgos identificativos del alumnado con predisposición positiva son aceptar los retos y mostrar disfrute ante las actividades propuestas (Ruiz Pérez, 2000). Esta predisposición inicial, como ya se ha dicho, no ha sido manifestada de la misma manera, aunque sí que se han coincidido en diferentes cuestiones que se tratan a continuación.

La novedad se configuró como un elemento de peso para muchos participantes de los tres contextos educativos, coincidiendo con la investigación de Rivera Patrón (2009) en la que se identificó como uno de los aspectos satisfactorios de una experiencia realizada con alumnado universitario. De la misma manera, la diversión también se mostró de forma generalizada en el alumnado a excepción del nivel educativo superior en el momento de conocer la herramienta WQ.

Sin embargo, la motivación inicial que mostró este grupo de universitarios en cuestión, no se corresponde con los parámetros idóneos para la puesta en marcha de las actividades que son señalados por autores como Castro Girona et al. (2006), March (2003) o Roderia (2009). No obstante, la causa de este nivel bajo de motivación inicial, era ajena al propio recurso WQ y estaba vinculada a la percepción de la intensidad de este y otros trabajos académicos que les fueron solicitados, lo que pone de manifiesto algunas cuestiones que requieren explicarse y reflexionarse, las cuáles se exponen a continuación.

Por un lado, la presencia en el currículo de estos estudios del reconocimiento del trabajo autónomo en gran medida del alumnado a través de las competencias generales señaladas en el R.D. 861/2010, de 2 de julio, así como en la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, de manera que se establece un marco propicio para que tengan cabida diferentes opciones

metodológicas que se alejan de los procedimientos tradicionales y que resultan acordes al modelo WQ.

De hecho, desde el ámbito normativo que regula las enseñanzas universitarias, se da prioridad a las metodologías de aprendizaje, así como a los créditos europeos, los cuales se configuran como los elementos nucleares en los que confluyen aprendizajes y modo de proceder para adquirirlos, reconociendo a su vez, la importancia que tiene la motivación y el esfuerzo del alumnado para lograr los objetivos de aprendizaje y que se manifiesta como resultado del volumen de trabajo realizado (R.D. 1393/2007, de 29 de octubre).

Por lo tanto, este marco normativo de referencia, impulsa estos planteamientos metodológicos y acentúa la buena predisposición y empeño del alumnado hacia los aprendizajes, así como hacia el trabajo autónomo también fuera del aula.

No obstante, estos cambios de concepción de los modelos educativos en ocasiones pueden necesitar de un tiempo para implantarse de forma real en los protagonistas de las aulas, y en muchas ocasiones, debido a las vivencias personales académicas previas y la concepción que del modelo se ha adquirido, no facilita la acomodación fluida a los nuevos planteamientos pedagógicos.

En este sentido, Quintana Albalat e Higuera Albert (2009) identifican que una de las dificultades de adaptación iniciales del alumnado cuando se introducen las WQ por primera vez, es la falta de hábitos para responsabilizarse de su propio proceso de aprendizaje. Además, estos mismos autores señalan que, en muchos casos, dichas reacciones se traducen en quejas. No obstante, sugieren que sería conveniente que el profesorado recogiera estas valoraciones para tenerlas en cuenta en nuevas intervenciones educativas, puesto que la retroalimentación facilitada en este aspecto es una contribución de mejora. Por lo tanto, en el caso que nos ocupa, sería interesante no olvidar estas cuestiones en nuevos procesos educativos, pero también ser consciente y comprender que estas reacciones del alumnado puedan ser la manifestación de un rechazo inicial hacia el cambio.

Con relación a la estética visual se detectaron reacciones en parte del alumnado de Secundaria que mostraban una cierta impresión ante la imagen del apartado de Presentación de la WQ, puesto que les pareció ligeramente provocadora. Teniendo en cuenta que la apariencia visual de las WQ ha de estar cuidada para captar la atención del alumnado y generarle motivación (Rodera, 2009), sería conveniente revisar la apariencia visual de la WQ

de Educación Secundaria para evitar provocar reacciones de este tipo o/y que disminuyan su motivación.

Respecto a la valoración sobre la información mostrada los apartados de las WQ, tuvieron relevancia las siguientes circunstancias: la nula consulta de la herramienta manifestada de manera puntual por algunos; la valoración negativa que hacen de ella en alguna de las respuestas asociada al aburrimiento de leer; a la concepción que alguno tenía respecto a los textos informativos en general a los que calificaba de mera información; y el rechazo a la lectura demandando con presura aclaraciones sobre las actividades a realizar a la profesora. Todos estos hechos, coinciden con las valoraciones de Quintana Albalat e Higuera Albert (2009) en diferentes experiencias realizadas en las que se utiliza el modelo WQ, y en las señalan como inconvenientes, que el alumnado suele realizar muchas preguntas sin haber leído nada previamente de lo que se les solicita en el recurso que ya tienen disponible. Respecto a ello señalan que “hay poca cultura de lectura digital y es un trabajo que se va consiguiendo a medida que se avanza en la webquest” (p. 38).

En consecuencia, si consideramos los datos aportados por los autores que se acaban de referenciar, de nuevo nos encontramos con reacciones que manifiestan un cierto rechazo del alumnado hacia las propuestas solicitadas por el profesorado, en este caso hacia la lectura. Estos hechos ponen en evidencia retos pendientes que se han de abordar en profundidad, no solo a iniciativa particular de los docentes, sino también impulsado desde las Administraciones con el tratamiento adecuado. Al fin y al cabo, es un aspecto que queda ampliamente reconocido en el currículo normativo de los tres niveles educativos, a través de la competencia en comunicación lingüística en Primaria (R.D. 1513/2006, de 7 de diciembre) y en Secundaria (R.D. 1631/2006, de 29 de diciembre), así como en varias de las competencias generales de Máster de Formación del Profesorado, como las relacionadas directamente con las habilidades en el manejo de la información (ORDEN ECI/3858/2007, de 27 de diciembre).

Atendiendo de forma específica a los resultados obtenidos respecto **a la utilidad de la propuesta desde la perspectiva de la información que presentaban las WQ**, estos han sido contradictorios, principalmente en el caso del alumnado de Primaria y Secundaria. Por un lado, son bastantes los que los percibieron como útiles porque se mostraban claros y se orientaban adecuadamente, mientras que otros, aunque en cantidad inferior, manifestaban lo contrario, si bien en muchos casos no se justificaba el motivo. En consecuencia, esta cuestión requeriría de una reflexión sobre el diseño del recurso que fuera más acorde a los niveles de calidad esperables e identificados en el modelo por los expertos en este ámbito (Adell et al., 2008;

Rodera, 2009; Cebrián de la Serna, 2008; Cebrián de la Serna et al., 2011) porque a pesar de que una mayoría han reconocido la utilidad, sería necesario e imprescindible, que un recurso educativo como este, no diese lugar a ningún tipo de duda al respecto.

Respecto a los **enlaces web incluidos en el apartado del Proceso de la WQ, la percepción de utilidad de los mismos** es manifestada por una buena parte del alumnado para llevar a cabo las tareas, aspecto que coincide con los resultados del estudio de Prat Ambrós y Camerino Foguet (2012). De la misma manera, también en el estudio de estos dos autores referidos, el nivel de consulta de estos recursos y de la WQ en general concurre de manera similar, siendo una gran mayoría los que reconocen haberlo consultado, circunstancia que en la presente investigación ha quedado reflejada a través del reconocimiento de algún caso puntual de no haber accedido a la herramienta. No obstante, en el caso de Primaria y Secundaria, las Profesoras no podían asegurar con certeza que hubieran consultado el recurso en general.

Si se toma como referencia la cantidad de enlaces web que aparecen en el Proceso de la WQ, Quintana Albalat e Higuera Albert (2009) aseguran, basándose en experiencias reales, que si la WQ cuenta con muchos recursos, el alumnado no suele consultarlo, sin embargo, si cuenta con pocos, buscan nuevas páginas web para recopilar la información solicitada.

Estos hechos referidos, en nuestros hallazgos más que en relación con número de enlaces, ya que no hemos encontrado argumentos en este sentido, tienen algún vínculo respecto al nivel de conocimientos iniciales que algún estudiante comentó que tenía sobre las tareas encomendadas en el rol asumido, por lo que no llegó a emplear la información que estas páginas web contenían. Pero, independientemente de que no sea el mismo argumento el que expone el alumnado de nuestro estudio que los señalados por Quintana Albalat e Higuera Albert (2009), en ambas circunstancias, al final quien toma la última palabra respecto a si consultan o no esas páginas es el alumnado y probablemente en esa decisión influirá la responsabilidad del alumnado y el tipo de tarea que sea encomendada.

En este último sentido, si tenemos en cuenta el diseño de las WQ de nuestro estudio, **los recursos del apartado del Proceso** que predominan son los de producción para ayudar al alumnado a generar algo que no ha realizado previamente (Dodge, 2005). Son varios los que tienen la finalidad de inspirarse en ellos y generar ideas, como algunos de los vídeos propuestos en las WQ de Secundaria para realizar sonidos corporales, los vídeos de la WQ de Universidad para enfocar el planteamiento del vídeo, o determinadas páginas web en la WQ

de Primaria con la intención de dar ideas para elaborar el vestuario de los personajes del cómic.

En los resultados de nuestro estudio, se obtuvieron algunas respuestas asociadas a que los recursos les ayudaron a generar ideas. Pero hay que tener en cuenta que este tipo de ayudas ofrecidas, cuya finalidad perseguida era que fueran útiles como fuente de inspiración de ideas sin copiarlas, resultan una opción tentadora para que el alumnado no las utilice, o busque alternativas de otras fuentes si así lo quiere.

Sin embargo, en el caso de la edición de los vídeos, si no se conoce ningún programa previamente, es posible que se utilice la ayuda prestada en la WQ. De hecho, respecto al nivel de consulta de estos enlaces web, los recursos que se proponían en las WQ para ayudar al alumnado a editar sus montajes fueron utilizados a excepción de algún caso puntual en Primaria y la mayoría de universitarios. En el caso del alumnado de Universidad, tal y como quedó constatado, muchos no emplearon los recursos propuestos en la WQ puesto que dominaban otros programas de edición de vídeos.

Como consecuencia de todo lo anterior, se puede deducir que hay recursos web que con un visionado rápido pueden cumplir su función, puesto que generan ideas, y otros requieren de mayor dedicación, especialmente si no hay ningún tipo de conocimientos previos y son imprescindibles para el producto final solicitado.

Si se tiene en cuenta el decálogo de buenas prácticas en torno al empleo de las tecnologías en EF propuesto por de Capllonch Bujosa (2005), en el que se expone la necesidad de valorar los conocimientos previos del alumnado respecto a su uso, como en cualquier intervención educativa, se podría considerar que hay un error de diseño en la selección de las páginas web señaladas que ofrecían información para la edición de los montajes. No obstante, ante esta circunstancia se debe prestar atención a algunas cuestiones cuyas respuestas son aportadas por la misma autora señalada, que evidencian que la magnitud del error en el diseño no es tal, aunque es cierto que es preferible evitar que se den este tipo de situaciones.

Además de tener en cuenta el conocimiento previo del alumnado, Capllonch Bujosa (2005) también sugiere que la selección de las actividades con TIC ha de atender a sus intereses, responder a las intenciones educativas, e introducirse en la EF en porcentajes adecuados.

Tomando como referencia todos estos argumentos, se puede apreciar que la heterogeneidad de las tareas propuestas en las WQ diseñadas para este estudio cumplen los requisitos para

atender a estos intereses del alumnado, de tal manera, que aquellos que se sientan más atraídos hacia el empleo de estos programas de edición se encarguen de este menester en vez de las otras posibilidades que no tenían tanta relación con el uso de estas tecnologías.

Por otro lado, en las intenciones educativas de las WQ diseñadas, como ya se ha mencionado anteriormente, la prioridad se centra en el trabajo de la EC, y de lo que se deja constancia en que el rol común asumido por todos los componentes del grupo está basado en la realización de las tareas expresivo-corporales, por lo que además de responder a las intenciones educativas señaladas, en el diseño de la WQ también se ha considerado una distribución en porcentajes adecuada, dando una mayor relevancia a los contenidos propios de la materia que a la utilización de las tecnologías.

Teniendo en cuenta todos estos argumentos expuestos junto a la finalidad instrumental del uso de un determinado programa para generar el producto creativo audiovisual y cuya importancia radica, como señalan Coterón López y Glaría Santamaría (2008) en potenciar “nuevas formas de transmisión del pensamiento creador” (p. 490), hay que considerar que el hecho de que el alumnado tenga conocimientos previos del programa de edición en cuestión, pone de manifiesto que el error en el diseño no es tan grave, tal y como señalábamos anteriormente.

En consecuencia, el ajuste de mejora debería dirigirse a consultar el nivel de conocimientos de los estudiantes sobre estos programas y cuya ventaja proporcionaría el aprendizaje de otro tipo de programa, no obstante, como inconveniente, tendría que dedicar más tiempo en aprender a utilizarlo. Desde la humilde opinión de la investigadora de este estudio, se considera, que en definitiva, un programa de este tipo es una herramienta de apoyo para crear un producto creativo, por lo que si un estudiante ya lo conoce, es bastante más probable que pueda obtener un mejor rendimiento del producto audiovisual y por lo tanto prestar más atención a las posibilidades creativas que nos ofrece puesto las dificultades de tipo técnico se ven aminoradas al tener conocimientos previos.

Por otro lado, y respecto a la minoría del alumnado de nuestro estudio que no consideraron que tuvieran utilidad los enlaces web, como ya se ha señalado, en muchos casos no justificaron su respuesta, por lo que no se puede conocer el motivo de su percepción. No obstante, la selección de las páginas web de forma adecuada, es una de las mayores dificultades que en el estudio de Bernabé Muñoz (2008) manifiesta el profesorado universitario, el cual, tras recibir formación en torno a las bases del modelo WQ y su diseño, las ponen en marcha con sus

estudiantes, siendo las carencias del andamiaje y ayudas de cierta calidad, las que se configuran como uno de los mayores inconvenientes. De hecho, estas dificultades en la selección de estas páginas web para el diseño del presente estudio, quedaron reflejadas en el epígrafe en el que se explicó cómo se diseñaron las tres WQ.

Pero independientemente de estas dificultades, la decisión de consultar o no estas páginas web, recae al fin y al cabo, en la responsabilidad del alumnado ante el trabajo autónomo, sobre el que ya se ha tratado anteriormente.

Atendiendo ahora al **diseño de roles y funciones que fueron contemplados en las WQ**, y que son base del trabajo cooperativo, en este estudio se ha confirmado que la mayoría de estudiantes de los tres contextos se sintieron satisfechos con la distribución de los mismos dentro del grupo. No obstante, hubo una parte importante de personas, tanto en Secundaria como en Universidad, que no terminaban de comprender que hubiera una distribución de las funciones dentro del equipo de trabajo de manera independiente, al concebir que la estructuración del trabajo solo era viable de forma conjunta por todos los miembros del grupo. Estas manifestaciones recogidas en la presente investigación, coinciden con las experiencias que señalan Quintana Albalat e Higuera Albert (2009) en torno a las reacciones que se manifiestan en el alumnado en sus primeros contactos con una WQ, y en las que identifican como dificultades el tener que asumir roles activos, circunstancia asociada también a la falta de costumbre de responsabilizarse de su propio proceso de aprendizaje, aspecto sobre el que ya se ha hecho alusión anteriormente.

Es probable, por otro lado, que esta falta de hábito a la que se han referido los últimos autores señalados, haya influido en que bastantes estudiantes **hayan desempeñado las tareas entre todos de forma conjunta**, tanto de Primaria como de Secundaria, como ha quedado reflejado en los resultados. Estos hechos a su vez, son indicio de las buenas interacciones que se mantuvieron entre los miembros de cada equipo de trabajo, desde el momento en que se llevó a cabo la distribución de los estudiantes en los diferentes grupos, así como en el momento en que cada uno de los grupos repartió los diferentes roles. Además, hay que tener en cuenta, que en nuestro estudio, esta organización inicial se produjo desde la autonomía del alumnado en la toma de decisiones sin ninguna intervención de las docentes.

Este clima de interacción tan positiva que se ha detectado entre los estudiantes de este estudio, basada en la libertad de elección a la hora de formar los grupos de trabajo, resulta muy apropiada para abordar los trabajos de EC ya que este criterio de agrupación ha reducido

la dificultad en el trabajo de estos contenidos, favoreciendo interacciones más fluidas y distendidas. Por un lado, debido a que la asignación del grupo no es impuesta por la docente (Arteaga Checa et al., 1997b), y por otro lado, ya que los miembros se eligen por la afinidad existente entre los componentes (Learreta Ramos et al., 2006), lo que supone seleccionar a aquellos con los que se tiene una mayor cercanía.

Sin embargo, esta libertad tiene sus inconvenientes ante las posibles situaciones de rechazo y/o exclusión de algún estudiante, como quedó manifiesto para un reducido número de personas de Primaria. Estos estudiantes quedaron excluidos del resto de los grupos porque nadie quería que formasen parte de su equipo de trabajo. Los motivos por los que se produjeron estos rechazos, tal y como explicó la profesora, se provocaron debido a que estos estudiantes habitualmente mostraban falta de implicación y participación en las actividades académicas, acompañada de un bajo rendimiento escolar.

A pesar de que pudiera haber otras causas adicionales de rechazo hacia estos estudiantes, estas razones coinciden con las categorizadas por Monjas, Sureda y García-Bacete (2008) como “mala competencia académica”. En la definición de dicha categoría se incluyen, además del bajo rendimiento escolar, la falta de trabajo dentro del aula o de realizar las tareas de casa, entre alguna otra característica más.

Sería interesante profundizar más en el sistema de agrupaciones que se propician desde las WQ, teniendo en cuenta cualquier tipo de rechazos que se pudieran producir, independientemente del motivo, puesto que el diseño de actividades condiciona bastante la participación del alumnado Pierón (1999). En el caso de nuestro estudio esta distribución influyó en la participación posterior de manera positiva a través de la aceptación de pertenencia al grupo, y negativa a través del rechazo para alguna minoría.

Por lo tanto, podría ser interesante que desde el propio diseño de la WQ se propusiera algún condicionante más para la creación de los grupos, ya que en las 3 WQ diseñadas solo contemplaron variedad de género y número de personas, como únicos condicionantes. Al considerar estas apreciaciones, podrían evitarse situaciones de rechazo como las acaecidas en la presente investigación, y valorar si de alguna manera desde el propio diseño de las WQ se pudieran generar determinadas condiciones o/y estímulos para evitar situaciones como estas.

Por otro lado y respecto al **diseño de la distribución de las tareas en el diseño de los roles**, un grupo reducido de estudiantes valoraron que había un desequilibrio en la carga de trabajo, que consideraron no estar repartido equitativamente. Ante tales argumentos, sería conveniente

incorporar algún criterio de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se contemplase la distribución equitativa de las tareas entre los diferentes roles diseñados. De tal manera que si se tiene presente desde el principio, se favorecerán nuevas reflexiones sobre el reparto de las distintas actividades, y, en caso de que fuera necesario, paliar estas carencias.

En relación con **el nivel de satisfacción percibido respecto al sistema de evaluación utilizado**, las valoraciones fueron positivas, e incluso mejoraron a medida que se ascendía por los niveles educativos. Estos resultados refrendan las ventajas de las rúbricas de evaluación de las WQ que señala su creador (Dodge en 1997, en Adell, 2004, p. 16).

Nos referimos a la ventaja de que el alumnado conoce los criterios de evaluación y la manera en que van a ser evaluados de antemano, haciéndoles conscientes de lo que se espera de ellos, circunstancia que también se da prioridad desde la EC (Learreta Ramos et al., 2006). Además, la retroalimentación que facilitan estos criterios en el seguimiento y orientación de la tarea. A su vez todas estas ventajas se corresponden con las funciones que tiene la evaluación, sobre las que también hacen referencia estos autores como uno de los elementos del tercer nivel de concreción del currículo. En consecuencia, los resultados de este estudio avalan, que la efectividad de la función de evaluación ha quedado manifiesta en estos casos.

Por otro lado, **respecto al nivel de satisfacción percibido en torno a la claridad de la información de este sistema de evaluación presentado**, algunos estudiantes de Secundaria manifestaron su satisfacción con el mismo. Por lo tanto, dichas valoraciones positivas presentan vínculos con indicadores de calidad del diseño de la WQ en este apartado y que es avalado por autores como Roderia (2009), desde la perspectiva del diseño de las WQ o Hernández Álvarez y López Rodríguez (2004), desde el ámbito de la EF en general.

Desarrollo y puesta en práctica de la experiencia

Una vez expuesta la discusión asociada a la primera toma de contacto con el recurso WQ, así como aspectos asociados a su diseño, se debaten los resultados de este trabajo considerando el desarrollo y evolución del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Respecto al nivel de satisfacción del alumnado de la puesta en práctica de las actividades, las percepciones totalmente positivas casi consiguieron alcanzarse en la totalidad de las respuestas de todos los estudiantes de Primaria, prácticamente la mitad de los de Secundaria y algunos en Universidad.

Estas manifestaciones recogidas concuerdan con los principios teóricos que autores especializados en el ámbito educativo de EC sostienen en relación con la manera en que se tienen que abordar las prácticas expresivo-corporales refiriéndose al disfrute y satisfacción de las mismas (Coterón López y Sánchez Sánchez, 2012; García Sánchez et al., 2013; Learreta Ramos et al., 2006 y Learreta Ramos et al., 2005). Este aspecto es clave en cuanto a que incide favorablemente en la variable motivacional hacia las actividades (Pieron, 1999).

Por lo tanto, tal y como indica el último autor señalado, esta percepción positiva durante el desarrollo de las propuestas prácticas, incide favorablemente en la variable motivacional hacia las actividades.

Otros trabajos han identificado la satisfacción percibida por el alumnado en las prácticas de EC, tales como los de Fernández Díez et al. (2008) realizados con estudiantes de la ESO, en los que se reconocen sentimientos y sensaciones positivas asociadas a la satisfacción durante el desarrollo de estas actividades de EC a lo largo de las sesiones. De la misma manera, en el estudio de Sierra Zamorano (2000) con alumnado universitario, se identifican actitudes debidas al disfrute en algunos estudiantes y que con el transcurso de la sesiones se extiende a otros. Finalmente, y en el mismo sentido, en el estudio de Navajas Seco y Rocu (2014) con estudiantes universitarios se muestra el grado de disfrute con la práctica de actividades de EC asociadas a emociones positivas en un entorno urbano que se configura como desconocido para el alumnado al tratarse de un medio no habitual del desarrollo de las prácticas normales de clase. Todos estos datos permiten revalorizar la EC como contenido de la EF.

Desde la perspectiva del profesorado de nuestro estudio, coincidiendo con los hallazgos encontrados en la presente investigación, en el estudio de Archilla Prat y Pérez Brunicardi (2003) con este colectivo, que gira en torno a las dificultades encontradas por los docentes al impartir EC, se advierte su satisfacción al sentirse recompensado ante el disfrute y logros conseguidos por sus estudiantes.

Por otro lado, **la novedad** ha sido otro argumento esgrimido por los estudiantes de los tres niveles educativos para manifestar su satisfacción respecto a las actividades desarrolladas. En este sentido, la innovación educativa, entendida desde la iniciativa personal del docente que defienden algunos (Guillén Correas, 2002; Lorente Catalán, 2008), ha tenido sus frutos en la percepción satisfactoria del alumnado sobre la experiencia, de manera que lo novedoso de la iniciativa se ha configurado como un elemento positivo.

Las actividades de EC (de representación, ensayos, ritmos, de EC en general) fueron identificadas como satisfactorias por la mayoría del alumnado, a pesar de que manifestaran otros inconvenientes que han impedido valorar el desarrollo de las actividades de manera totalmente positiva, con lo que se corrobora la presencia de los fundamentos teóricos en esta cuestión (Coterón López y Sánchez Sánchez, 2012; García Sánchez et al., 2013; Learreta Ramos et al., 2006).

A este nivel de satisfacción positiva ha de añadirse la valoración positiva que se realizó desde las tres realidades educativas estudiadas al llevar a cabo las prácticas de EC utilizando dispositivos tecnológicos (de grabación y fotográfico). Lo que corrobora el disfrute de los estudiantes de la fusión de diferentes técnicas basadas en la tecnología y el ámbito de la EC (Montávez Martín, 2012).

Experiencias y/o propuestas como las presentadas por algunos autores (Calvo Vaca et al., 2008; J. Coterón López y Glaría Santamaría, 2008; Molero Navajas, 2008) ponen de manifiesto las múltiples posibilidades que los medios tecnológicos ofrecen. En el caso del presente estudio, se ha dejado constancia de algunas de estas opciones, y tal y como se ha visto reflejado, el uso de estas tecnologías se ha configurado como experiencias de éxito entre el alumnado. Además, y de manera más emotiva, el uso de estos recursos ha supuesto que los estudiantes de Secundaria y Universidad, valoraran de manera muy positiva el momento en que han presentado al resto las producciones elaboradas por los grupos de trabajo, circunstancia que las TIC facilitan, como señalan Learreta Ramos et al. (2006), para disfrutar y compartir el trabajo realizado.

Por otro lado, el hecho de haber alcanzado el objetivo marcado en la propuesta, que en el caso de nuestro estudio, coincide con el visionado final de los vídeos en Secundaria y Universidad, y de las representaciones en directo, en el caso de Primaria, las manifestaciones de disfrute y satisfacción de ese momento, coinciden con las señaladas por Prat Ambrós y Camerino Foguet (2012) del alumnado que exterioriza esta satisfacción que constata la motivación intrínseca.

Hasta ahora, solo se ha hecho alusión a las valoraciones positivas que se han hecho sobre las actividades, y cómo éstas coinciden con lo que algunos autores expresan en torno al desarrollo y puesta en práctica de las actividades de EC. En los siguientes párrafos, la discusión se orientará hacia los motivos de insatisfacción que se han generado en los estudiantes.

Algunos de estos motivos, han quedado patentes desde dos focos de atención, lo que consolida la fuerza de los argumentos. Por un lado, identificados desde la insatisfacción de las

actividades, y por otro, desde las dificultades que han encontrado al llevarlas a cabo. Los argumentos en cuestión fueron: la dificultad de exponerse ante el resto de compañeros a la hora de presentar las producciones expresivo-corporales; la desorientación ante lo que se solicitaba, asociada principalmente al tratamiento metodológico adoptado en la práctica; la carencia de experiencias previas; la percepción de escasez de tiempo concedido o/y temporalización de la puesta en práctica de las actividades; y las dificultades técnicas vinculadas a la edición de los productos creativos asociados.

La dificultad de exponerse ante los compañeros detectada principalmente en algunos de los estudiantes de Primaria y Secundaria, también se ha identificado en estudios como el de Fernández Díez et al. (2008) produciéndose barreras emocionales en el alumnado ante las posibles críticas.

Otro trabajo de investigación en el que también se manifiestan estas dificultades, es el de Canales Lacruz (2006) con estudiantes universitarios, en el que se estudia las consecuencias que tiene la interacción visual y táctil en las clases de EC. En dicho estudio, se reconocen situaciones en las que el alumnado manifiesta sentirse cómodo al sentirse observado, y otras situaciones que además, señalan un mayor número de personas, en las que afirman sentirse incómodos por ello. De tal manera que en una de las conclusiones de dicha investigación se expone que el hecho de sentirse observado condicionó el comportamiento de los estudiantes, así como el sentimiento de vergüenza disminuyó a medida que avanzaban las sesiones.

Las dificultades que manifestaron los estudiantes respecto al tratamiento metodológico, tuvieron que ver, por un lado con la desorientación general ante un estilo de enseñanza creativo, y por otro debido a alguno de los impactos que tiene la técnica de enseñanza basada en la indagación.

Tal como se constató en los resultados, algunos estudiantes de Secundaria y Universidad percibieron dificultades al sentirse desorientados ante lo que se les solicitaba, circunstancia que también se identifica en la investigación de Sierra Zamorano (2000) en la que el alumnado, en un primer momento siente confusión ante la libertad con la que contaba a la hora de elegir las propuestas. De la misma manera, en la investigación de Fernández Díez et al. (2008) se observa en los participantes, que perciben mayor dificultad en las actividades cuando gozan de mayor libertad que cuando las tareas que se les propone son más dirigidas por el docente, y además, la carencia de experiencias previas en EC les produce una mayor inseguridad al no recibir pautas. Esta circunstancia también se dio en nuestro estudio con el grupo de

estudiantes de Secundaria, en el cual, algunos señalaron dificultad en la propuesta por no tener experiencias previas en EC.

La falta de fluidez para generar ideas y desarrollar los productos creativos también fue una dificultad que encontró el alumnado universitario en nuestro estudio, de la misma manera que Fernández Díez et al. (2008) identifican en su investigación que la realización de propuestas creativas corporales se configura como un obstáculo para el alumnado que aumenta cuando reciben menos pautas por parte del docente. No obstante, también algunas otras personas de nuestro estudio vieron como ventaja el llevar a cabo la propuesta en grupo ya que consideraban que de esta manera era más sencillo obtener ideas; sin embargo, hubo también quien manifestó que la producción de tantas ideas entre todos los miembros, suponía un inconveniente a la hora de tener que decidir de forma consensuada la mejor opción.

Por lo tanto, en esta cuestión encontramos opiniones adversas y la consecuencia de ambas situaciones tiene su lógica. Dependiendo de las características personales de los miembros que configuren el grupo, se generarán situaciones variadas respecto a la aportación de ideas. Este aspecto además, tendrá incidencia en el factor tiempo, de hecho, en la investigación de Cuéllar Moreno y Pestano Pérez (1999) en la que se compara la aplicación del estilo de enseñanza basado en el mando directo con otro innovador adaptado, en la enseñanza del flamenco en el ámbito educativo, se comprueba que el tiempo de actividad motriz fue inferior en el grupo al que se le aplicó el estilo innovador, puesto que dedicaron más tiempo a las actividades de organización que el otro grupo con el que se empleó el estilo de enseñanza tradicional.

Por lo tanto, se puede deducir, que al emplear un estilo de enseñanza divergente como el que se ha aplicado en este estudio, y dependiendo de las características del grupo de trabajo, el tiempo de organización destinado a la generación de ideas podrá ser mayor o menor, y de la misma forma también tendrá repercusión al adoptar decisiones por consenso dentro del grupo. Sería interesante profundizar desde el punto de vista científico en este aspecto. No obstante, lo que sí que es una evidencia clara es que la generación de ideas y puesta en común de las mismas para generar producciones expresivo-corporales, favorece la “Interacción estimulante cara a cara” del aprendizaje cooperativo (Johnson y Johnson, 1997), a través del cual se favorece el razonamiento, la discusión y tomar decisiones por consenso.

El factor tiempo también se configuró como un inconveniente para algún estudiante de Secundaria, y la totalidad del alumnado de Universidad tanto en lo referido a la distribución temporal como **el tiempo concedido a la realización de la tarea**. Dificultad esta última que

coincide en parte con las declaraciones que algunos estudiantes realizan en el estudio de Fernández Díez et al. (2008) refiriéndose al tiempo con el que cuentan en clase que lo consideran como insuficiente para poder crear.

Para solventar esta problemática, las docentes de ambos niveles educativos señalados, por su parte, realizaron algún pequeño ajuste para que los estudiantes dispusieran de algo más de tiempo en el desarrollo de las tareas, lo que demuestra el nivel de plasticidad que se puede dar a este factor organizativo y que es avalado por varios autores (Coterón Lopez y Sánchez Sánchez, 2013; Fernández Díez et al., 2008; Learreta Ramos et al., 2006; Montávez Martín, 2012; Sánchez Bañuelos, 1992; Sánchez y Coterón, 2012; Vicianá Ramírez, 2002).

Respecto a **la participación en las actividades** se ha puesto en evidencia que el alumnado de Primaria se ha esforzado e implicado en la mayor parte de las actividades a lo largo de todo el proceso, mientras que el alumnado de Secundaria y Universidad ha mostrado un mayor compromiso y esfuerzo en las actividades de carácter motriz que cognitivo.

Cabe destacar, la implicación y esfuerzo del alumnado que habitualmente tiene bajo rendimiento académico de un grupo reducido de estudiantes de Primaria, los cuales resultaron ser las mismas personas que fueron rechazados en el momento en que se establecieron los grupos. Este hecho, aunque puntual, resulta muy significativo, pues el interés tan alto de estos estudiantes destacó con creces en los resultados finales de las representaciones finales, recibiendo un reconocimiento de la profesora y compañeros. Por lo tanto, se puede pensar que la tarea WQ propuesta, ya sea por la novedad del planteamiento de EC o/y el uso de las TICS, ha dado la oportunidad de hacer destacar a estudiantes con bajo nivel académico y con cierto rechazo de sus compañeros, como señaló su profesora, dándoles la oportunidad de tener un liderazgo dentro del grupo cuando habitualmente no lo tienen.

Respecto al desarrollo de las **actividades fuera del horario lectivo**, ya se comentó al analizar los resultados, la variedad de opiniones en todos los niveles educativos, tanto positivas como negativas ante en ambas opciones. Además, el horario extraescolar fue empleado por algunos grupos de Primaria, un grupo de Secundaria y todos los de Universidad. Por lo tanto, la propuesta WQ realizada, ha facilitado a algunos estudiantes ganar horas a la asignatura, en el sentido en el que se deben aprovechar las posibilidades que ofrecen las TIC para esta materia, tal y como señala Capllonch Bujosa (2005). No obstante, si recordamos la falta de hábito de trabajo en EF fuera de horario lectivo de alguno de los grupos estudiados, sería interesante

seguir fomentando propuestas en esta línea, como sugieren Romero Granados et al. (2005), para que el número de estudiantes aumente en el empleo de este tiempo extra.

Por otro lado, teniendo en cuenta el **clima de aula** que se ha establecido durante el desarrollo de estas experiencias, a la luz de los resultados se puede afirmar que el sistema organizativo en grupo basado en el aprendizaje cooperativo, permite llevar a cabo con éxito el desarrollo de actividades de EC utilizando como apoyo el uso de las tecnologías. Además, son muchos los argumentos positivos que los estudiantes emplearon para mostrar su satisfacción ante la realización del trabajo en grupo como diversión, ayudarse y compartir experiencias, principalmente, y que además es corroborado por las profesoras. Por lo tanto, se constatan las bondades de las propuestas de EC en el desarrollo positivo de las interacciones producidas dentro de los grupos.

No obstante, en el alumnado de Primaria de nuestro estudio, se encontraron bastantes declaraciones que manifestaban la disconformidad respecto a las decisiones tomadas por otros miembros del grupo, algunas tensiones por lucha de liderazgo, o por elusión de tareas de otros miembros del grupo. Éstas últimas, también son reconocidas por autores como Quintana Albalat e Higuera Albert (2009), quienes afirman que el motivo principal de estos comportamientos se produce por falta de responsabilidad y compromiso. En Secundaria, sin embargo, este tipo de valoraciones se centraron en la falta de consenso y coordinación interna del grupo.

Estos argumentos demuestran la falta de responsabilidad individual y/o grupal de parte del alumnado, asociadas a uno de los riesgos que trae consigo el trabajo cooperativo y cuyas consecuencias recaen en la elusión del desempeño de las tareas asignadas, así como en el empleo inadecuado de las habilidades interpersonales, o la falta de coordinación dentro del grupo (Pujolàs i Maset, 2009).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, y al comprobar los aspectos positivos y negativos de las interacciones que se produjeron en los contextos estudiados, sería interesante que se fortaleciese desde la propia WQ los niveles de responsabilidad individual y social, acompañados de otros valores personales y sociales, que favorezcan mejores climas sociales dentro del aula y por lo tanto de aprendizajes.

En otro sentido, y al considerar el **nivel de autonomía del alumnado a lo largo del proceso educativo**, los resultados han mostrado que la predilección de la autonomía de los estudiantes aumenta según se asciende de nivel educativo, circunstancia que es bastante probable que se

deba al nivel de madurez del alumnado. Sin embargo, el alumnado de Secundaria y Universidad, mostró al principio una mayor dependencia de la profesora por falta de responsabilidad en la realización de alguna tarea, actitud que fue corregida enseguida a lo largo de todo el proceso educativo. Por lo tanto, teniendo en cuenta estos datos recogidos de este estudio, los motivos por los que no se muestra la autonomía en algún momento de la experiencia se articulan en torno a la falta de responsabilidad, aspecto que ya ha sido abordado, por lo que no se vuelve a reiterar.

Los aprendizajes adquiridos

Respecto a los **los aprendizajes adquiridos** declarados desde la dimensión humana afectiva (Villada Hurtado, 2003b) también han estado presentes en los argumentos del alumnado de los tres contextos educativos, puesto que reconocen como satisfactoria la adquisición de los conocimientos desde el disfrute, ya que algunas de estas respuestas apuntaban al desarrollo de la creatividad. De esta manera, se ha fortalecido el desarrollo de un clima de aprendizaje, vinculado especialmente a la creatividad, bajo experiencias satisfactorias (González Valeiro, 2001b).

Además, la percepción que tuvieron de aprender se detectó que aumentaba según se iba ascendiendo de nivel educativo, lo que demuestra un nivel de conciencia de haber adquirido conocimientos, ascendente en función de la edad. Esto puede estar vinculado al grado de madurez lógico determinado por la edad, el cual también tuvo influencia con la percepción que tuvieron los estudiantes con las posibilidades de **transferencia de los aprendizajes adquiridos a la vida diaria**. A medida que se ascendía de nivel educativo, los estudiantes identificaban mayores posibilidades de transferencia. Este dato, también queda manifiesto en el trabajo de Fernández Díez et al.(2008), en donde se comprueba que las actividades de EC realizadas en clase, la mayoría de los estudiantes no las relacionaban con otras tareas ni en el ámbito académico, ni fuera de él.

Los aprendizajes adquiridos, fueron asociados principalmente a conocimientos procedimentales relativos a la EC y al empleo de tecnologías, y actitudinales, principalmente por el alumnado de Primaria y Secundaria, mientras que los estudiantes de Universidad reconocieron en mayor medida los de tipo conceptual, aunque también referenciaron a los otros. Atendiendo a los aprendizajes procedimentales, el alumnado de Secundaria, mostró un mayor empleo de movimientos estereotipados debido a la falta de experiencia de EC, dato que coincide con el estudio de Torrents y Castañer (2009) en donde el alumnado inexperto

empleaba más movimientos estereotipados ante propuesta motrices divergentes debido a esa inexperiencia.

Se ha de señalar también el reconocimiento por parte de las docentes de la adquisición de aprendizajes del alumnado, y destacar que tanto los objetivos didácticos, como las competencias que estaban contemplados en el diseño de las WQ de los tres niveles educativos, se han visto reflejados en las respuestas de los estudiantes.

Como consecuencia de la identificación de estos aprendizajes, así como la valoración en conjunto de todas las experiencias llevadas a cabo en las que converge el empleo de las tecnologías a través de una WQ con contenidos asociados a la EC, se puede señalar lo siguiente:

- Tomando como referencia el modelo WQ a partir de las definiciones aportadas por Dodge (2002), Area (2004) y la Comunidad Catalana de Webquest (Barba, 2008), se ha podido comprobar a través de los resultados de esta investigación, que los elementos identificados en dichas definiciones del modelo WQ han estado presentes en la puesta en práctica de esta experiencia y la confluencia de los mismos ha posibilitado que el alumnado en general haya adquirido aprendizajes. Por lo tanto, el proceso de enseñanza-aprendizaje ha propiciado, a través de los principios básicos del modelo WQ (investigación guiada, trabajo cooperativo y autónomo, el empleo de recursos de internet, la implicación de habilidades cognitivas de orden superior, potenciación del pensamiento creativo, crítico y toma de decisiones, utilización de internet, la transformación del conocimiento, la evaluación auténtica y un acercamiento a las actividades laborales del mundo del adulto), que el alumnado haya adquirido conocimientos de EC.
- Además, los elementos de mejora requeridos en las diferentes realidades estudiadas que se han puesto de manifiesto a lo largo del presente epígrafe, muchos de ellos se han centrado, al igual que señala Quintana Albalat e Higuera Albert (2009) en la inexperiencia ante esta dinámica de trabajo, no obstante y desde un balance general, de los resultados obtenidos, tienen más peso en el proceso educativo los positivos debido al alto valor pedagógico que se ha producido en todas las experiencias.

CAPÍTULO 10. CONCLUSIONES

10.1. CONCLUSIONES EN RELACIÓN CON LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Conclusiones respecto al OBJETIVO 1. Recopilar WQ vinculadas a la EC en el ámbito de la EF, encontradas en los portales educativos más representativos a nivel nacional que garanticen fiabilidad en el diseño de este recurso.

- De la información extraída en el proceso de investigación documental para llevar a cabo la recopilación de WQ de EC en las plataformas educativas nacionales más significativas, se puede afirmar que el nivel de representación de WQ de EC en los portales educativos nacionales es muy limitado respecto a la presencia de esta herramienta centrada en otros contenidos de EF.
- Como consecuencia de este nivel tan bajo de representación en los portales educativos consultados se deduce un bajo nivel de interés mostrado en el diseño de WQ de EC en relación con otros contenidos del ámbito de la EF.
- De las modificaciones detectadas en la realidad estudiada al llevar a cabo una segunda recopilación de estas herramientas 5 años después, se concluye que las WQ son susceptibles de cambio con el paso del tiempo, lo que representa una muestra más de la influencia que ejerce un entorno como internet de naturaleza cambiante.

Conclusiones respecto al OBJETIVO 2. Describir y analizar el contenido reflejado en los recursos hallados para conocer las características más destacables:

- ❖ **Con relación a los planes de estudio oficiales en el área de EF de las WQ dirigidas a este contexto educativo.**
 - ❖ **Con relación a la EC**
 - ❖ **Con relación al modelo WQ**
- Las WQ de EC analizadas reflejan una alta vinculación con las competencias básicas, los objetivos de etapa, los objetivos de área, los contenidos y criterios de evaluación del primer grado de concreción del currículo.

- Se detecta en las WQ de EC analizadas la presencia de algunos contenidos del currículo de carácter transversal destacando la educación en valores. La interdisciplinariedad y la atención a la diversidad se reflejan en menor medida.
- El estudio de las WQ analizadas revela que esta herramienta es propicia para trabajar contenidos de carácter procedimental de EC.
- Los contenidos propios de la EC que tienen una mayor representación en las WQ analizadas son los pertenecientes a la Dimensión Comunicativa, presente en la propuesta de actividades en las que el alumnado debe expresarse con la intención de que el mensaje sea comprendido. También se incluye la Dimensión Creativa, al solicitar la elaboración de productos orientados a la resolución de los problemas planteados. Las características metodológicas basadas en los principios básicos del modelo WQ son acordes a los planteamientos pedagógicos actuales en los que desde el punto de vista teórico se apoya la EC (estilos de enseñanza divergentes, trabajo cooperativo, autonomía de los estudiantes, etc.).
- Las características de las actividades propuestas más utilizadas en las WQ estudiadas son el movimiento de carácter estereotipado, asociado a danzas estructuradas y a gestos para la expresión de emociones y sentimientos y el movimiento figurativo simbólico.
- La ubicación de las WQ analizadas en los portales educativos no garantiza en todos los casos niveles óptimos de diseño del recurso WQ, si bien se identifican la totalidad de los elementos característicos de esta herramienta educativa, aunque algunos necesiten mejorar su implementación.

Conclusiones respecto al OBJETIVO 3. Diseñar, poner en práctica y evaluar WQ de EC para Educación Primaria, Secundaria y Universidad.

OBJETIVO 3.1. Evaluar el grado de consecución de los aprendizajes (competencias y objetivos didácticos) así como el desarrollo de actividades, metodología y procedimientos de evaluación, valorando la efectividad de los elementos más significativos del modelo WQ en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Las competencias y objetivos didácticos contemplados en las diferentes WQ de EC diseñadas para cada nivel educativo han sido alcanzados en alguna medida por los

estudiantes, tal y como se confirma en su percepción respecto a la adquisición de dichos conocimientos. La conciencia de los aprendizajes adquiridos asciende a medida que aumenta el nivel educativo del alumnado, confirmando las profesoras de los tres contextos educativos la adquisición de dichos aprendizajes.

- La totalidad de las competencias que se tenían previsto alcanzar en cada una de las WQ se ha evidenciado en todas las experiencias educativas, destacando en el alumnado de Primaria y Secundaria la adquisición de las competencias en comunicación lingüística, cultural y artística, de aprender a aprender, en el conocimiento e interacción en el mundo físico, autonomía e iniciativa personal, digital y social y ciudadana. Estas dos últimas han sido las más reconocidas como aprendizajes por los estudiantes.
- Todos los objetivos incluidos en los diseños de las WQ han estado presentes en las respuestas de los estudiantes; además las docentes de los tres niveles educativos han corroborado la adquisición de aprendizajes por el alumnado.
- Los estudiantes reconocen haber adquirido en mayor medida los aprendizajes de tipo procedimental, los cuales se centran en los conocimientos de EC (asociados a la Dimensión Comunicativa) y en el uso de las tecnologías empleadas (asociados a la edición y montaje de los productos creativos elaborados). Además, los aprendizajes actitudinales se reconocen por los estudiantes de los tres niveles educativos, siendo los aprendizajes conceptuales los que de forma prioritaria, son señalados por los estudiantes de Universidad.
- La efectividad de los elementos más significativos del modelo WQ en el desarrollo de actividades de EC ha quedado manifiesto bajo las siguientes condiciones:
 - El reto planteado en la tarea de la WQ resultó atractivo y posible de realizar especialmente para el alumnado de Primaria y Secundaria, puesto que para el alumnado de Universidad la carga de trabajos percibida de ésta y otras asignaturas truncó la motivación de bastantes estudiantes cuando se les planteó la WQ.
 - El desarrollo de las actividades propuestas en la WQ ha potenciado el pensamiento creativo y el alumnado ha transformado la información para generar un producto expresivo-corporal, visual y audio-visual. En consecuencia, gran parte de los estudiantes no se han limitado a repetir movimientos estereotipados que imitaran a los que se proponían en las páginas web del apartado de la WQ, a excepción de gran parte del alumnado de Educación Secundaria, debido a sus carencias formativas de EC. Estas

carencias fueron compensadas con un empleo provechoso de las tecnologías en la edición de los vídeos, de manera que el pensamiento creativo tomó más fuerza en la producción tecnológica que en la corporal.

- Aunque el desarrollo de las actividades ha sido percibido por los estudiantes como satisfactorio, se identifican como dificultades las siguientes: exponerse en público; dificultad para generar ideas en grupo; tareas poco definidas; y la percepción de la carga de trabajo fuera del horario de la asignatura.
- El recurso WQ se valora como apropiado por las profesoras de este estudio para el trabajo de EC basado en estilos de enseñanza divergentes. El alumnado valora como positivo el grado de autonomía alcanzado y que asocian a una mayor libertad. Las docentes de Secundaria y Universidad señalan que la autonomía ha ido mejorando a medida que el alumnado iba conociendo la dinámica de trabajo que exige la WQ. Así mismo valoran como muy positivo el trabajo cooperativo, puesto que los estudiantes se han ayudado para resolver el problema planteado, si bien en Educación Primaria se han detectado algunas interacciones negativas. El sistema de evaluación es valorado en general como positivo por el alumnado, destacando que la información al respecto, les permite conocer desde el principio cómo van a ser evaluados.
- Las respuestas del alumnado en relación con los criterios de evaluación reflejan la idoneidad de los mismos, por lo que no requieren ninguna modificación.

OBJETIVO 3.2. Evaluar el diseño de las WQ e identificar las posibles modificaciones necesarias para la mejora del nivel de calidad educativa de las WQ puestas en práctica.

- Las características técnico-estéticas de la WQ (estética visual global, navegación y flujo, aspectos mecánicos) han sido adecuadas, a excepción de la apariencia estética del apartado de Presentación de la WQ de Secundaria que necesita una revisión para incluir otra menos provocativa.
- Existen opiniones dispares respecto a la claridad de la información del apartado de Proceso, lo que sugiere la necesidad de revisar el texto para evitar que se genere alguna confusión.

- Los resultados sugieren la necesidad de realizar una revisión y búsqueda de nuevas páginas web que tengan utilidad para resolver las tareas de edición de los vídeos de forma menos compleja y con un lenguaje adecuado a los destinatarios de la propuesta WQ. Los requisitos que deben cumplir para mejorar la calidad educativa de la WQ son: mayor brevedad y claridad de la información; selección de un programa de edición de los más sencillos entre los existentes; y localización de algún tutorial de video sobre el programa de edición en cuestión que facilite su comprensión.
- Otro aspecto de mejora en el planteamiento del trabajo en grupo basado en el aprendizaje cooperativo es un reparto más equitativo en el trabajo de los diferentes roles.

OBJETIVO 3.3. Valorar el nivel de satisfacción del alumnado y profesorado tras la utilización de este recurso educativo.

- El nivel general de satisfacción manifestado por los estudiantes puede valorarse, en líneas generales, como positivo. En esta línea, las docentes confirman que el alumnado ha disfrutado durante el desarrollo de las actividades y manifiestan una opinión muy positiva sobre el desarrollo de la experiencia.

OBJETIVO 3.4. Identificar las contribuciones educativas del recurso WQ y el empleo de las TICS para favorecer el trabajo de contenidos procedimentales de EC desde el área de EF.

- La herramienta WQ es un recurso educativo muy apropiado para activar el aprendizaje procedimental en sus fases iniciales, puesto que permite el planteamiento novedoso del problema a resolver.
- Los dispositivos tecnológicos (fotográfico y audiovisual) empleados, refuerzan el nivel de satisfacción percibido por el alumnado durante el desarrollo de las propuestas prácticas de EC y de forma significativa en la exposición compartida de las producciones finales del alumnado.

10.2. LÍMITES Y FUTURO DE LA INVESTIGACIÓN

Para dar por concluido este informe es necesario identificar previamente las limitaciones que esta investigación ha tenido, así como las nuevas líneas de estudio que se abren. La reflexión sobre cómo se ha llevado todo el proceso nos permite ser más conscientes de los puntos débiles y fuertes con los que hemos contado.

Respecto a las **limitaciones** de nuestro estudio, desde nuestro punto de vista, consideramos las siguientes:

- En relación con el número de WQ encontradas en la red y analizadas es demasiado reducido para realizar generalizaciones sobre las tendencias dominantes de su tratamiento en la EC. No obstante, habría resultado interesante analizar todas las WQ encontradas, al menos, la naturaleza de los contenidos tratados (conceptos, procedimientos y actitudes) a pesar de no estar validadas, porque así podríamos valorar hacia donde se dirigen los intereses de los docentes que las han diseñado.
- Respecto a los estudios de caso realizados, las generalizaciones a otros contextos, como ya se ha señalado en la discusión, deben hacerse con cautela debido a que solo servirán de orientación en aquellos contextos que sean similares a las realidades educativas estudiadas.
- Respecto al diseño de las WQ, habría tenido un gran valor el haber diseñado alguna con un tratamiento interdisciplinar más preciso para abordar junto a otras áreas contenidos afines para favorecer un trabajo integral real de los estudiantes. La dificultad que conlleva un planteamiento de este tipo reside principalmente en las posibilidades de implementación en condiciones reales que puedan tenerse en los centros educativos en cuestión, debido a que requiere una coordinación con el profesorado de otras materias.
- Habría sido interesante recoger más información de los participantes relativa a su percepción sobre el diseño de la WQ a través de la propia rúbrica de evaluación utilizada para analizar las WQ encontradas en internet. Concretamente de la parte más específica destinada a valorar los elementos más específicos de esta herramienta educativa, habiéndola adaptado a los estudiantes previamente. De esta forma, se podría tener una valoración completa de la totalidad de los participantes de todos los indicadores que esta rúbrica contempla.

Por último y en relación con las **futuras líneas** de investigación:

En primer lugar, es necesario destacar el interés personal en torno a líneas de investigación asociadas a las innovaciones educativas, y en la medida de lo posible, seguir participando de los diseños de las propias intervenciones educativas asociadas a la innovación educativa.

Desde el punto de vista científico, se contemplan varias posibilidades como líneas futuras de trabajo. Por un lado, la implementación de estas WQ incorporando las orientaciones de mejora obtenidas en la presente investigación. Por otra parte, llevar a cabo nuevos análisis partiendo del diseño de nuevas WQ en las que se atiende a nuevos focos de atención que amplíen el conocimiento de la efectividad de las estrategias que se vayan incorporando.

Una futura actuación podría dirigirse hacia el trabajo interdisciplinar de contenidos de EC junto a otras asignaturas con el objetivo de tratar la realidad de forma más holística y ofreciendo unos conocimientos que pensamos que desde esta perspectiva quedarán más consolidados. Para llevar a cabo un planteamiento de este tipo sería muy interesante contar con la opinión de todos los docentes con el fin de ampliar la perspectiva desde los diferentes puntos de vista.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adell, J. (2001). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. En M. Área Moreira (Ed.), *Educación en la sociedad de la información* (pp. 103-138). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Adell, J. (2004). Internet en el aula: las WebQuest. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 17(4), 1-26. Recuperado de <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/530/264>
- Adell Segura, J. y Bernabé Muñoz, I. (2005). El aprendizaje cooperativo en las WebQuests. Recuperado 21-4-2010, de http://webquest.xtec.cat/articles/adell_bernabe/2005/2005%20Adell%20el%20aprendizaje%20cooperativo%20y%20las%20WQ.pdf
- Adell, J. (2006). Riesgos y posibilidades de las TICs en educación. Recuperado 21-4-2010, de http://webquest.xtec.cat/articles/adell_bernabe/2006/riesgosyposibilidades.pdf
- Adell, J., Barba, C., Bernabé, I. y Capella, S. (2008). *Les WebQuests en l'educació infantil i primària*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Alegre de la Rosa, O. M. (2008). Los gestos y movimientos de la diversidad. En M. J. Cuéllar Moreno y M. C. Francos Cal (Eds.), *Expresión y Comunicación Corporal para la Educación, Recreación y Calidad de Vida* (pp. 49-71). Sevilla: WanceulenEditorial Deportiva, S. L.
- Álvarez Barrio, M. J. y Bielons Sztutowojner, G. (2003). El material didáctico en Expresión Corporal: Elementos utilizados en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la asignatura de Expresión Corporal de la especialidad de Educación Física en Magisterio en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. En G. Sánchez, B. Tabernero, F. J. Coterón, C. Llanos y B. Learreta (Eds.), *Expresión, Creatividad y Movimiento. I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación* (pp. 399-405). Salamanca: Amarú.
- Anguera Argilaga, M. T. (1995). Recogida de datos cualitativos. En M. T. Anguera Argilaga, J. A. Gras, M. A. García, R. M. Árias, J. P. Llobel y G. V. Seco (Eds.), *Métodos de investigación en psicología* (pp. 523-547). Madrid: Síntesis.
- Archilla Prat, M. T. (2013). *Dificultades del profesorado de Educación Física con los contenidos de Expresión Corporal en Secundaria*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid, Segovia. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/4082>.

- Archilla Prat, M. T. y Pérez Brunicardi, D. (2003). Los conflictos y problemas a los que nos enfrentamos el profesorado a la hora de desarrollar actividades expresivas en Educación Física. En G. Sánchez, B. Tabernero, F. J. Coterón, C. Llanos y B. Learreta (Eds.), *Actas del I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación* (pp. 333-338). Salamanca: Amarú.
- Area Moreira, M. (2007). Las tecnologías digitales y la innovación pedagógica en la educación escolar. En E. González Arrabal y S. Romero Granados (Eds.), *Introducción temprana a las TIC: estrategias para educar en un uso responsable en educación en infantil y primaria* (pp. 45-74). Madrid: MEC. Secretaría General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Area, M. (2004). WebQuest. Una estrategia de aprendizaje por descubrimiento basada en el uso de Internet. *Quaderns Digitals*, 33, 1-6. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=7374
- Arévalo, M. (2007). La tecnología al servicio de la actividad física y el deporte. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 25(3), 6-12.
- Arteaga Checa, M., Viciano Garófano, V. y Conde Caveda, J. (1997). *Desarrollo de la expresividad corporal. Tratamiento globalizador de los contenidos de representación*. Barcelona: INDE.
- Arteaga Checa, M., Viciano Garófano, V. y Conde Caveda, J. (1997a). Fundamentos teóricos. En M. Arteaga Checa, V. Viciano Garófano y J. Conde Caveda (Eds.), *Desarrollo de la expresividad corporal. Tratamiento globalizador de los contenidos de representación* (pp. 13-39). Barcelona: INDE.
- Arteaga Checa, M., Viciano Garófano, V. y Conde Caveda, J. (1997b). Evolución de la enseñanza-aprendizaje en técnicas de representación. En M. Arteaga Checa, V. Viciano Garófano y J. Conde Caveda (Eds.), *Desarrollo de la expresividad corporal. Tratamiento globalizador de los contenidos de representación* (pp. 41-59). Barcelona: INDE.
- Azinian, H. (2009). *Las tecnologías de la información y la comunicación en las prácticas pedagógicas: manual para organizar proyectos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Barba i Corominas, C. (2005). La webquest, una estrategia eficaz para el aula del siglo XXI. *Aula de innovación educativa*, 139(1), 65.
- Barba, C. (2008). Las webquest una metodología con futuro. *Quaderns Digitals*, 51, 1-3. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10451

- Barba, C. (2010). La webquest, una estrategia eficaz para el aula del siglo XXI. En A. Badía, C. Barba, R. Barlam, A. Fernández Campos, M. Fuentes, I. González, M. M. López Nieto, C. Márquez, C. de Miguel, M. M. Pérez Gómez, A. Prat, A. Temprano y M. L. Torrecassana (Eds.), *Escuela y cultura digital: Internet como recurso* (pp. 21-26). Barcelona: Editorial Graó.
- Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Barcelona: Ediciones Akal.
- Barrachina Peris, J. (2009). La programación de la Educación Física en base a competencias en infantil, primaria, secundaria y bachillerato. En D. Blázquez y E. M. Sebastiani (Eds.), *Enseñar por competencias en Educación Física* (pp. 113-138). Barcelona: INDE.
- Barragán Sánchez, R. (2005). Bases metodológicas de las WebQuest. Guía para su diseño. *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 206, 34-40.
- Bernabé Muñoz, I. (2008). *Las WebQuests en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Desarrollo y evaluación de competencias con Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) en la universidad*. Tesis Doctoral. Universitat Jaume I, Castelló de la Plana. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/10367>
- Bisquerra Alzina, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blanco, S. (2005). *Biblioteca semántica de WebQuest*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid, Valladolid. Recuperado de <http://www.infor.uva.es/~sblanco/Tesis/Tesis.html>
- Blández Ángel, J. (1996). *La investigación-acción: un reto para el profesorado: guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación* (1ª ed.). Barcelona: INDE.
- Blández Ángel, J. (2005). *La utilización del material y del espacio en educación física: propuestas y recursos didácticos* (3ª ed.). Barcelona: INDE.
- Blández, J. (2010). La clase de Educación Física: escenario de la investigación. En C. González Arévalo y M. T. Lleixà Arribas (Eds.), *Educación física. Investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 43-58). Barcelona: Editorial Graó y Ministerio de Educación, Secretaría General Técnica.
- Blázquez Sánchez, D. y Bofill Ródenas, A. (2009). Estrategias para la enseñanza de la Educación Física en base a competencias. En D. Blázquez y E. M. Sebastiani (Eds.), *Enseñar por competencias en Educación Física* (pp. 139-162). Barcelona: INDE.
- Blázquez Sánchez, D. y Sebastiani i Obrador, E. M. (2009a). Introducción. En D. Blázquez y E. M. Sebastiani (Eds.), *Enseñar por competencias en Educación Física* (pp. 15-18). Barcelona: INDE.

- Blázquez Sánchez, D. y Sebastiani i Obrador, E. M. (2009b). Glosario. En D. Blázquez y E. M. Sebastiani (Eds.), *Enseñar por competencias en Educación Física* (pp. 211-215). Barcelona: INDE.
- Braslavsky, C. (2001). Cambios sociales y desafíos pedagógicos en el Siglo XXI. *Perspectiva: Revista Trimestral de Educación Comparada*, XXXXI, 137-138.
- Brozas Polo, M. P. (1995). Los objetos: recursos pedagógicos en expresión corporal. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 40(2), 34-38.
- Burriel Devesa, C., García-Posada Gómez, E., Martínez Cuadrado, J., Martínez Cuadrado, M. y Esteban Martín, L. (2006). *Guía del Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Cabero Almenara, J. (2014). *Investigación aplicada a la tecnología educativa*: Universidad a Distancia de Madrid. Centro de Estudios Financieros.
- Cachadiña Casco, M. P., Rodríguez Terrón, J. J. y Ruano Arriagada, K. (2006). *Expresión Corporal en clase de Educación física*. Sevilla: Wanceulen.
- Calvo, J. y Capllonch, M. (2013). Contribuciones desde la educación física a la competencia digital en secundaria. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 41(1), 61-67.
- Calvo Vaca, R. A., Sampedro de la Granja, M. V., Rodríguez Mompó, C. y Juez Bengoechea, A. (2008). Proyecto de trabajo compartido. Vídeo montaje artístico-expresivo: "Hay amores que matan". En G. Sánchez, J. Coterón, J. Gil y A. Sánchez (Eds.), *El movimiento expresivo. II Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación* (pp. 413-419). Salamanca: Amarú.
- Campos Mesa, M. C., Castañeda Vázquez, C. y Garrido Guzmán, M. E. (2011). Una experiencia educativa: el trabajo de las emociones y sentimientos a través del aprendizaje cooperativo. *Revista Pedagógica ADAL*, 23, 31-36.
- Canales Lacruz, I. (2006). *Consecuencias pedagógicas de la mirada y el tacto en la expresión corporal*. Tesis doctoral. Universidad de Lleida, Lleida. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/8205>.
- Capellà, S. (2007). Informática, educación física y ¡las WebQuest! *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 25(3), 42-49.
- Capllonch Bujosa, M. (2005). *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación Física de Primaria: Estudio sobre sus posibilidades educativas*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona, Barcelona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/2907>.

- Capllonch, M. (2007a). Buenas prácticas en el uso de las TIC en la educación física escolar. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 25(julio), 77-79.
- Capllonch Bujosa, M. (2007b). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación Física de Primaria, ¿un reto de futuro? En M. P. Colás Bravo, S. Romero Granados y J. de Pablos Pons (Eds.), *Educación Física, Deporte y Nuevas Tecnologías* (pp. 95-111). Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Turismo, Comercio y Deporte.
- Cascante Fernández, C. (2004). La reforma de los planes de estudio. Un análisis político de los discursos sobre la formación inicial de los profesionales de la educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 145-167.
- Castañer Balcells, M., Torrents Martín, C., Anguera Argilaga, M. T. y Dinusova, M. (2009). Instrumentos de observación ad hoc para el análisis de acciones motrices en Danza Contemporánea. Expresión Corporal y Danza Contact-Improvisation. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 95(1), 14-23.
- Castañer Balcells, M. y Trigo Aza, E. (1995). *La interdisciplinariedad en la Educación Secundaria Obligatoria. Propuestas teórico-prácticas*. Zaragoza: INDE.
- Castejón, F. J. (2010). Indicadores de calidad en la enseñanza de la Educación Física. En C. González Arévalo y T. Lleixà Arribas (coords.). *Educación física. Investigación, innovación y buenas prácticas*. (pp. 59-76). Barcelona: Editorial Graó y Ministerio de Educación, Secretaría General Técnica.
- Castro Girona, M. J., Pieron, M. y González Valeiro, M. A. (2006). Actitudes y motivación en Educación Física escolar. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 10, 5-22.
- Castro Lemus, N. (2007). *Las Webquest como recurso didáctico en educación física*. Comunicación presentada en II Congreso Internacional y XXIV Nacional de Educación Física, Palma de Mallorca. Recuperado de <http://www.uibcongres.org/congresos/ponencia.es.html?cc=84&mes=18&ordpon=17>
- Cebrián De la Serna, M. (2008). La evaluación formativa mediante e-rúbricas. *Indivisa: Boletín de estudios e investigación*, 10(Supl.), 197-208.
- Cebrián De la Serna, M., Martínez Figueira, M. E., Gallego Arrufat, M. J. y Raposo Rivas, M. (2011). *La e-rúbrica para la evaluación: una experiencia de colaboración inter-universitaria en materia TIC*. Comunicación presentada en II Congreso Internacional Usos y Buenas Prácticas TIC, Málaga. Recuperado de <http://erubrica.uma.es/wp-content/uploads/2011/06/Comunicaci%C3%B3n.pdf>

- Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Comisión Europea. (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo. Puesta en práctica del programa de trabajo "Educación y Formación 2010". Grupo de trabajo B. "Competencias clave"*. Recuperado de http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf
- Contreras Jordán, O. R. (1998). *Didáctica de la educación física: un enfoque constructivista*. Barcelona: INDE.
- Coterón López y Gil Ares, J. (2012). La Expresión Corporal en los estudios en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. En G. Sánchez y J. Coterón (Eds.), *La Expresión Corporal en la Enseñanza Universitaria* (pp. 43-57). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Coterón López, F. J. (2003). La organización del espacio en actividades de Expresión Corporal. En G. Sánchez, B. Tabernero, F. J. Coterón, C. Llanos y B. Learreta (Eds.), *Expresión, Creatividad y Movimiento. I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación* (pp. 357-363). Salamanca: Amarú.
- Coterón López, J. y Glaría Santamaría, J. (2008). La introducción del lenguaje audiovisual en piezas coreográficas como iniciación a la video danza: dos casos prácticos. En G. Sánchez, J. Coterón, J. Gil y A. Sánchez (Eds.), *El movimiento expresivo. II Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación* (pp. 489-495). Salamanca: Amarú.
- Coterón López, J. y Sánchez Sánchez, G. (2013). Expresión Corporal en Educación Física: bases para una didáctica fundamentada en los procesos creativos. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 24, 117-122.
- Coterón López, J. y Sánchez Sánchez, G. (2012). Expresión Corporal en Educación Física: La construcción de una disciplina. *EmásF. Revista Digital de Educación Física*, 14, 164-175. Recuperado de <http://emasf2.webcindario.com/>
- Cuéllar Moreno, M. J. (1999). *Estudio de la adaptación de los Estilos de Enseñanza a sesiones de Danza Flamenca Escolar. Un nuevo planteamiento didáctico*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada, Granada. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/14546>.
- Cuéllar Moreno, M. J. (2008). Fundamentos metodológicos para la expresión y comunicación corporal. En M. J. Cuéllar Moreno y M. C. Francos Cal (Eds.), *Expresión y Comunicación Corporal para la Educación, Recreación y Calidad de vida* (pp. 31-47). Sevilla: Wanceulen.

- Cuéllar Moreno, M. J. y Pestano Pérez, M. A. (2013). Formación del Profesorado en Expresión Corporal: planes de estudio y Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 24, 123-128.
- Chavarría Navarro, X. (2009). Competencias básicas y Educación Física. En D. Blázquez y E. M. Sebastiani (Eds.), *Enseñar por competencias en Educación Física* (pp. 83-95). Barcelona: INDE.
- De Pablo Pons, J. (2007). El Deporte y la Actividad Física. Entre la utopía y la sociedad de consumo. En M. P. Colás Bravo, S. Romero Granados y J. de Pablos Pons (Eds.), *Educación Física, Deporte y Nuevas Tecnologías* (pp. 37-45). Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Turismo, Comercio y Deporte.
- Del Moral Pérez, E. y Villalaustre Martínez, L. (2005). WebQuest: Una metodología para la investigación y el desarrollo de competencias en el EEES. *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos (primeras noticias)*, 206, 27-33.
- Del Villar Álvarez, F. (2001). La interacción en la Educación física. En B. Vázquez Gómez (Ed.), *Bases educativas de la actividad física y el deporte* (pp. 199-225). Madrid: Editorial Síntesis.
- Delgado Noguera, M. A. (1991). *Los estilos de enseñanza en la Educación Física: propuesta para una reforma de la enseñanza*. Granada: Universidad de Granada.
- Delgado, M. A. y Del Villar, F. (1994). El análisis de contenido en la investigación de la enseñanza de la Educación Física. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 1, 25-44.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-Unesco.
- Díaz Lucea, J. (2001). *El proceso de toma de decisiones en la programación de la educación física en las etapas obligatorias de educación. Una aportación a la formación del profesorado* Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/5006>.
- Díaz Lucea, J. (2005). *La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en educación física*. Barcelona: INDE.
- Dodge, B. (2002). Paladín del Aprendizaje Basado en Internet. Entrevista traducida y publicada por EDUTEKA. Recuperado el 21-4-2010 de <http://webquest.xtec.cat/articles/dodge/entrevBernieeworld.pdf>.
- Dodge, B. (2005). Cinco Reglas para escribir una fabulosa WebQuest. Recuperado el 30-3-2010 de <http://www.eduteka.org/profeinvidad.php3?ProfInvID=0010>.

- Dodge, B. (s.f.). Webquest.Org. Apartado Creating WebQuests. Recuperado 12-5-2013, de <http://webquest.org/index-create.php>
- Dodge, B., Bellofatto, L., Bohl, C., Casey, M. y Krill, M. (2001). A Rubric for Evaluating WebQuests. Recuperado 1-3-2010, de <http://webquest.org/sdsu/webquestrubric.html>
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Fernández García, E. (2002a). La programación de aula en Educación Física para la Educación Primaria. En E. Fernández García (Ed.), *Didáctica de la Educación Física en la Educación Primaria* (pp. 175-209). Madrid: Editorial Síntesis.
- Fernández García, E. (2002b). La evaluación de la Educación Física en la Educación Primaria. En E. Fernández García (Ed.), *Didáctica de la Educación Física en la Educación Primaria* (pp. 240-292). Madrid: Editorial Síntesis.
- Fernández Abuín, J. P. (2007). La aplicación de las TICs en el área de Educación Física a través del modelo didáctico de la Webquest. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44, 1-9. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1986Abuin.pdf>
- Fernández Díez, B. y Guerra, A. (2003). Una aventura de dinamización grupal en la Escuela Universitaria de Magisterio "Fray Luis de León". En G. Sánchez, B. Tabernero, F. J. Coterón, C. Llanos y B. Learreta (Eds.), *Actas del I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación* (pp. 445-451). Salamanca: Amarú.
- Fernández Díez, B., Serradilla Mazuelas, J. I. y Bruña Peñas, I. (2008). Procesos cognitivo-afectivos del alumnado, asociados al trabajo de creatividad en Expresión Corporal. En G. Sánchez, J. Coterón, J. Gil y A. Sánchez (Eds.), *El movimiento expresivo. II Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación* (pp. 275-283). Salamanca: Amarú Ediciones
- Fernández López, J. A. y Quiroga Cantero, J. J. (2006). Las Nuevas Tecnologías y su uso en el deporte en edad escolar. Taller práctico en el Encuentro sobre Deporte Escolar, 3-4 Julio. Málaga.
- Fierro Monteagudo, J. L. (2005). La oportunidad WebQuest. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 2. Recuperado de <http://dim.pangea.org/revistaDIM2/articuloWQ.doc>
- García Montes, M. E. y Montávez, M. (2012). Actividades físicas artístico-expresivas. ¿Qué nos preocupa? *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 39(2), 5-7.

- Gallego Gil, D. y Guerra Liaño, S. (2007). Las WebQuest y el aprendizaje cooperativo. Utilización en la docencia Universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 18(1), 77-94. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/edu/11302496/articulos/RCED0707120077A.PDF>
- García García, F. (2007). Las rutas del conocimiento: Los contenidos multimedia educativos. En M. P. Colás Bravo, S. Romero Granados y J. de Pablo Pons (Eds.), *Educación Física, Deporte y Nuevas Tecnologías* (pp. 16-36). Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Turismo, Comercio y Deporte.
- García Sánchez, I., Pérez Ordás, R. y Calvo Lluch, A. (2013). Expresión corporal. Una práctica de intervención que permite encontrar un lenguaje propio mediante el estudio y la profundización del empleo del cuerpo. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación.*, 23(1), 19-22. Recuperado de http://www.retos.org/numero_23/23-4.html
- Gavidia Catalán, V., Aguilar Moya, R. y Carratalá Beguer, A. (2011). ¿Desaparecen las transversales con la aparición de las competencias? *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 131-148. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=3766307>
- Gil Ares, J. (2008). Reflexiones sobre la implantación de las TIC en las clases de Expresión Corporal. Mesa de debate en el II Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación. 1-4 Julio. Universidad de Salamanca. Recuperado de <http://campus.usal.es/~congresoexpresion/mesas.htm>.
- Gil Ares, J. y Coterón López, J. (2008). La Expresión Corporal en los planes de estudio de la licenciatura en CC. De la Actividad Física y del Deporte en las universidades públicas españolas: situación previa al EEES. En G. Sánchez, J. Coterón, J. Gil y A. Sánchez (Eds.), *El movimiento expresivo. II Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación* (pp. 407-412). Salamanca: Amarú.
- Gil Ares, J. y Coterón López, J. (2012). La Expresión Corporal en la Enseñanza Secundaria obligatoria y su concreción por las Comunidades Autónomas. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 396, 67-85. Recuperado de http://oa.upm.es/19016/1/INVE_MEM_2012_138865.pdf
- Giráldez, A. (2005). *Internet y educación musical*. Barcelona: EDITORIAL GRAO.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- González Arévalo, C. (2005). El proceso de programación en la enseñanza de la actividad física y el deporte. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 80(2), 20-28.

- González Valeiro, M. (2001a). El comportamiento de los alumnos en las clases de Educación Física: Procesos motores y su influencia en el aprendizaje. En B. Vázquez Gómez (Ed.), *Bases educativas de la Actividad Física y el Deporte* (pp. 121-136). Madrid: Editorial Síntesis.
- González Valeiro, M. (2001b). La interacción en la Educación Física. En B. Vázquez Gómez (Ed.), *Bases educativas de la Actividad Física y el Deporte* (pp. 199-225). Madrid: Editorial Síntesis.
- González, J. y Wagenaar, R. (2006). *Tuning educational Structures in Europe: la contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Deusto: Universidad de Deusto.
- Grupo DIM. (2003). Ficha de catalogación y evaluación multimedia: Grupo de Didáctica e Innovación Multimedia. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Guillén Correas, R. (2002). *La innovación educativa en la docencia universitaria mediante la investigación colaborativa y la interrelación de contenidos de Educación Física*. Tesis doctoral. Universidad de Lleida, Lleida. Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/8289>.
- Guittet, A. (1999). *La entrevista. Técnicas y prácticas*. Bilbao: Mensajero.
- Gutiérrez Díaz del Campo, D. y García López, L. M. (2003). Análisis de las distintas propuestas de estructuración de los contenidos de Expresión Corporal. En G. Sánchez, B. Tabernero, F. J. Coterón, C. Llanos y B. Learreta (Eds.), *Actas del I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación* (pp. 263-269). Salamanca: Amarú.
- Harbatopoulos, Y., Livan, Y. F. y Sarnin, P. (1992). *El arte de la encuesta. Principios básicos para no especialistas*. Bilbao: Ediciones Deusto S.A.
- Hernández Álvarez, J. L. y López Rodríguez, A. (2004). Evaluación de la enseñanza: análisis y propuestas. En J. L. Hernández Álvarez y R. Velázquez Buendía (Eds.), *La Evaluación en Educación Física. Investigación y práctica en el ámbito escolar* (pp. 49-76). Barcelona: Graó.
- Iglesias Albarrán, L. M. (2012). Comunidad Webquest EducaMadrid. Recuperado 15-5-2012, de <http://recursostic.educacion.es/buenaspracticas20/web/es/difundiendo-buenas-practicas/966-comunidad-webquest-educamadrid>
- Jiménez Cortés, R. (2005). Indicadores de género para crear y evaluar WebQuest. *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos (primeras noticias)*, 206, 41-46.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1997). Una visió global de l'aprenentatge cooperatiu. En *Suports. Revista Catalana d'Educació i Atenció a la Diversitat*, 1/1, 54-64. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Suports/article/view/101875/141860>

- Kemmis, S. y McTaggart, A. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laestes.
- Lamb, A. y Johnson, L. (2007). *WebQuest Theoretical Foundations*. Recuperado 12-8-2014, de <http://www.eduscapes.com/sessions/travel/define.htm>
- Larraz Urgelés, A. (2008). La expresión corporal en la Escuela Primaria. Experiencia desde la educación física. En G. Sánchez, J. Coterón, J. Gil y A. Sánchez (Eds.), *El movimiento expresivo. II Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación* (pp. 47-59). Salamanca: Amarú.
- Larraz, A. y Dalmases Mestre, A. (2008). *Mesa de debate Educación Infantil y Primaria*. En II Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación, 1-4 Julio. Zamora: Universidad de Salamanca. <http://campus.usal.es/~congresoexpresion/mesas.htm>
- Latorre, A., Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.
- Learreta Ramos, B. (2004). *Los contenidos de Expresión Corporal en el área de Educación Física en Enseñanza Primaria*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid, Madrid. Recuperado de <https://efexpresiva.files.wordpress.com/2014/09/tesis-doctoral-begook.pdf>.
- Learreta Ramos, B., Ruano Arriagada, K. y Sierra Zamorano, M. A. (2006). *Didáctica de la expresión corporal. Talleres monográficos*. Barcelona: INDE.
- Learreta Ramos, B., Sierra Zamorano, M. A. y Ruano Arriagada, K. (2005). *Los contenidos de expresión corporal*. Barcelona: INDE.
- León, O. G. y Montero, I. (2003). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación* (3ª ed.). Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.U.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Boletín Oficial del Estado núm. 187, de 6 de agosto de 1970.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado núm. 238, de 4 de octubre de 1990.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado núm. 106, de 4 de mayo de 2006.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación* (2ª ed.). Madrid: Ediciones de la Torre.
- Lorente Catalán, E. (2008). Estimular la responsabilidad y la iniciativa: autogestión en educación Física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 92(2), 26-34.

- Luquet, G. H. (1981). *El dibujo infantil*. Barcelona: Editorial Médica y Técnica, S. A.
- Lloret, C., Suárez, C. y Hernández, J. (2015). Revisión de la producción científica sobre WebQuest en los últimos 20 años: análisis bibliométrico en Scopus y Web Science. 52, 1-18. <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/603>
- Marco Stiefel, B. (2008). *Competencias básicas: hacia un nuevo paradigma educativo*. Madrid: Narcea.
- March, T. (2003). Learning Power of WebQuests. *Educational Leadership*, 61(4), 42-47.
- Marchena Gómez, M. R. (2002). *Ambiente y diversidad en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria. Un estudio de casos múltiples*. Tesis doctoral. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Las Palmas de Gran Canaria. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10553/2170>.
- Marquès Graells, P. (1999). Espacios Web de interés educativo. Ficha de identificación y Evaluación. *Educar*, 25, 95-111. Recuperado de <http://ddd.uab.cat/record/1079>
- Martín, M. V. y Quintana, J. (2011). Las WebQuest en el ámbito universitario español. *Digital Education Review*, 19, 36-46. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/DER/article/view/244168/327044>
- Masero Suárez, F. J. (2007). *La utilización de las TIC en el área de Educación Física en la Enseñanza Obligatoria. Aplicación práctica de la unidad didáctica de orientación deportiva "no pierdas el norte"*. Comunicación presentada en Congreso Internacional Educared, 29-31 Octubre, Madrid. Recuperado de http://www.educared.net/congresoiv/docs/COMUNICACIONES/La%20utilizaci%C3%B3n%20de%20las%20TIC_Educ%20F%C3%ADsicaESO/LaUtilizacionTIC_EducFisicaESO_Comunicacion.pdf
- Massot Lafon, I., Dorio Alcaraz, I. y Sabariego Puig, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra Alzina (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329-366). Madrid: La Muralla.
- MECD. (2003). *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Documento-Marco*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Recuperado de http://www.eees.es/pdf/Documento-Marco_10_Febrero.pdf.
- Mira Blasco, J. E. y Pérez Turpín, J. A. (2007). *Metodologías de investigación en las ciencias de la actividad física y el deporte*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Molero Navajas, P. (2008). La cámara en danza. En G. Sánchez, J. Coterón, J. Gil y A. Sánchez (Eds.), *El movimiento expresivo. II Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación* (pp. 127-136). Salamanca: Amarú Ediciones

- Molina, J. P., Devís, J. y Peiró, C. (2008). Materiales curriculares: clasificación y uso en Educación Física. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 33, 183-197. Recuperado de <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n33/14.pdf>
- Monjas, M. I., Sureda, I. y García-Bacete, F. J. (2008). ¿Por qué los niños y las niñas se aceptan y se rechazan? *Cultura y Educación*, 20 (4), 479-492. <http://dx.:10.1174/113564008786542181>
- Montávez Martín, M. (2003). Los valores humanos a través de la Expresión Corporal. En G. Sánchez, B. Taberner, F. J. Coterón, C. Llanos y B. Learreta (Eds.), *I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación* (pp. 155-169). Salamanca: Amarú.
- Montávez Martín, M. (2012). *La Expresión Corporal en la realidad educativa. Descripción y análisis de su enseñanza como punto de referencia para la mejora de la calidad docente en los centros públicos de Educación Primaria de la Ciudad de Córdoba*. Tesis doctoral. Universidad de Córdoba, Córdoba. Recuperado de <http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/6310/9788469512753.pdf?sequence=1>.
- Montávez, M. y González López, I. (2012). La expresión corporal en educación física en primaria. Conclusiones sólidas para una sociedad líquida. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 39(2), 8-21.
- Montesinos Ayala, D. (2004). *La Expresión Corporal. Su enseñanza por el método natural evolutivo*. Barcelona: INDE.
- Montijano, M. P. (2013). Los docentes en la universidad del siglo XXI: ¿Es viable definir nuevas estrategias para la praxis profesional en la "sociedad del conocimiento"? En E. Nieto López, A. I. Callejas Albiñana y O. Jerez García (Eds.), *Segundo Congreso Internacional sobre las Competencias Básicas. Competencias profesionales del docente* (pp. 675-685). Ciudad Real: Universidad de Castilla La Mancha.
- Motos Teruel, T. (2008). Habilidades de dramatización y evaluación de la creatividad dramática. En M. J. Cuéllar Moreno y M. C. Francos Cal (Eds.), *Expresión y Comunicación Corporal para la Educación, Recreación y Calidad de Vida* (pp. 111-126). Sevilla: WanceulenEditurial Deportiva, S.L.
- Motos Teruel, T. y García Aranda, L. (2005). *Práctica de la Expresión Corporal* (3ª ed.). Ciudad Real: Ñaque.
- Moya Otero, J. y Luengo Horcajo, F. (2011). *Teoría y práctica de las competencias básicas*. Barcelona: Editorial GRAO.

- Navajas Seco, R. (2003). Nuevos retos en la Expresión corporal del siglo XXI: Fundamentación, cambio estructural y renovación de su filosofía. En G. Sánchez, B. Tabernero, F. J. Coterón, C. Llanos y B. Learreta (Eds.), *I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación* (pp. 287-292). Salamanca: Amarú.
- Navajas Seco, R. y Rocu, P. (2014). Revisión del estado de flow en estudiantes universitarios a través de una propuesta expresivo-corporal de impacto emocional. En E. Nieto López, A. I. Callejas Albiñana y O. Jerez García (Eds.), *Las Competencias Básicas. La Competencia Emocional* (pp. 277-282). Ciudad Real: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Novelino Barato, J. (2004). *El alma de las Webquest. QuadernsDigitals*, 32. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=7360
- OCDE. (2005). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. Unión Europea: OCDE. Recuperado de <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>.
- ORDEN ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. Boletín Oficial del Estado núm. 312, de 29 diciembre 2007.
- Ortega Ballesteros, E. (2009). Un nuevo recurso educativo: La webquest. Una aplicación en el área de Educación Física. *Revista de Innovación y Experiencias educativas*, 1, 1-13. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/mod_ense-csifrevistad_17.html
- Ortiz Camacho, M. M. (2002). *Expresión Corporal. Una propuesta didáctica para el profesorado de Educación Física*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Padilla, J. L., González, A. y Pérez, C. (1998). Elaboración del cuestionario. En A. Rojas, J. Fernández y C. Pérez (Eds.), *investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos* (pp. 111-140). Madrid: síntesis.
- Pérez Puente, E. M. (2006). *Las WebQuests como elemento de motivación para los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria en la clase de lengua extranjera (inglés)*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona, Barcelona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/1292>.
- Pérez Rodríguez, M. A. y Delgado Ponce, A. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: Dimensiones e indicadores. *Comunicar. Revista científica*

- iberoamericana de comunicación y educación*, 39, 25-34. <http://dx.doi.org/10.3916/C39-2012-02-02>
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez Torres, M. I. (2004). *Diseño de WebQuests para la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera: Aplicaciones en la Adquisición de Vocabulario y la Destreza Lectora*. Tesis doctoral. Universidad de Granada, Granada. Recuperado de http://adrastea.ugr.es/search~S1*sp?/.b1617112/.b1617112/1,1,1,B/l856~b1617112
- Pérez, A. (2005). La Comunidad Sociedad de WebQuest. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 2, 1-8. <http://dim.pangea.org/revistaDIM2/webquestannaperez2.doc>
- Perona Orozco, M. (1996). Evaluación de programas educativos en Educación Física. En J. Cardona Andújar y B. Vázquez Gómez (Eds.), *Modelos de innovación educativa en la Educación Física* (pp. 367-406). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: Invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- Pieron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: INDE.
- Prat Ambrós, Q. y Camerino Foguet, O. (2012). Las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC) en la educación física, la WebQuest como recurso didáctico. *109*(3), 44-53. Recuperado de <http://www.revista-apunts.com/es/hemeroteca?article=1551>
- Prat Ambrós, Q., Camerino Foguet, O. y Coiduras Rodríguez, J. L. (2013). Introducción de las TIC en educación física. Estudio descriptivo sobre la situación actual. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 113(3), 37-44. doi: [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2013/3\).113.03](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2013/3).113.03)
- Pujolàs i Maset, P. (2008). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Pujolàs i Maset, P. (2009). La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo. Algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad. *Revista de Educación*, 349(2), 225-239. Recuperado de <http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349.pdf>
- Quintana Albalat, J. e Higuera Albert, E. (2009). *Las Webquests, una metodología de aprendizaje cooperativo, basada en el acceso, el manejo y el uso de información de la red*. Barcelona: ICE Universidad de Barcelona y Ediciones Octaedro.
- Ramos Peula, L. E. (2009). Utilización de las webquest como recurso educativo en educación física. *Quaderns Digitals*, 59, 1-18.

http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10869&PHPSESSID=f4d66e0be025befd1cafa908dcb85374

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Boletín Oficial del Estado núm. 260, de 30 de octubre de 2007.

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. Boletín Oficial del Estado núm. 293, de 8 de diciembre de 2006.

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado núm. 5, de 5 de enero de 2007.

Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria. Boletín Oficial del Estado núm. 287, de 28 de noviembre de 2008.

Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Boletín Oficial del Estado núm. 161, de 3 de julio de 2010.

Rebollo González, J. A. y Castillo Viera, E. (2010). La Expresión Corporal como materia curricular del área de Educación Física para Primaria. *Efdeportes. Revista Digital*, 15 (146).
<http://www.efdeportes.com/efd146/la-expresion-corporal-como-materia-de-educacion-fisica.htm>

Rivera Patrón, Y. P. (2009). *Evaluación de las WebQuest como herramientas didácticas en la Educación Superior*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca, Salamanca. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10366/76552>.

Rocu Gómez, P. y Navajas Seco, R. (2013). La Expresión Corporal en el contexto urbano: laboratorio para expresar emociones. *Comunicación presentada en III Congreso Internacional de Competencias Básicas: La competencia Emocional*, 24-26 Abril, Ciudad Real.

Rodera, A. M. (2009). Catalogación y valoración de las WebQuest desde el área de Educación Física y el tratamiento de temáticas transversales. *Revista de Educación Física y Deporte*, 28(1), 55-81. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/2996/2719>

- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (2ª ed.). Málaga: Aljibe.
- Rodríguez Laguía, F. J. (2010). Las competencias básicas en la programación y unidad didáctica. En T. J. Rodríguez Laguía (Ed.), *Las competencias básicas y la programación didáctica* (pp. 33-125). Cuenca: Centro de Profesores de Cuenca.
- Rodríguez Quezada, E., Cisterna Cabrera, F. y Gallegos Muñoz, C. (2011). El sistema de prácticas como elemento integrante de la formación profesional. *Revista de la Educación Superior*, 40(159), 67-85.
- Rodríguez Quijada, M. (2015). Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en Educación Física. Una revisión Teórica. *Sportis. Scientific Technical Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 1(1), 75-86. Recuperado de <http://sportis.es/revista/index.php/ScientificTJ/article/view/7/pdf>
- Rodríguez Terrón, J. J. (2006a). Punto de Partida. En M. P. Cachadiña Casco (Ed.), *Expresión Corporal en clase de Educación Física* (pp. 17-26). Sevilla: Wanceulen.
- Rodríguez Terrón, J. J. (2006b). El cuerpo y el movimiento: aspectos cognoscitivos, comunicativos y creativos. Presentación y objetivo. En M. P. Cachadiña Casco (Ed.), *Expresión Corporal en clase de Educación Física* (pp. 45-46). Sevilla: Wanceulen.
- Rojas Soriano, R. (1998). *Investigación social: teoría y praxis*. (9ª ed.). México: Plaza y Valdés.
- Romero Granados, S. (2007). TIC y Educación Física. En M. P. Colás Bravo, S. Romero Granados y J. de Pablo Pons (Eds.), *Educación Física, Deporte y Nuevas Tecnologías* (pp. 48-66). Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Turismo, Comercio y Deporte
- Romero Granados, S., Capllonch Bujosa, M. y Latorre Romero, A. (2005). Educación Física a través del ordenador. Las WebQuest: nuevos recursos para el alumnado. *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos (primeras noticias)*, 206, 58-62.
- Romero Martín, M. R. (2012). La investigación en Expresión Corporal: pasado reciente y actualidad. En G. Sánchez y J. Coterón (Eds.), *La Expresión Corporal en la Enseñanza Universitaria* (pp. 59-80). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Romero Martín, M. R. y Chivite Izco, M. (2013). Análisis de la presencia social de la Expresión Corporal. EC y Universidad. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 24(2), 184-188.

- Rotger Amengual, B. (1980). *Cómo elaborar un plan de trabajo práctico y preparar a diario la actividad escolar*. Madrid: Escuela Española S.A.
- Ruiz Munuera, A. (2006). Nuevas Tecnologías de la Información (TICs) y la Comunicación en la Educación Física. Recuperado 20-7-2010, de <http://www.contraclave.org/edfisica/ticedfisica.pdf>
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Deusto: Universidad de Deusto.
- Ruiz Pérez, L. M. (2000). Aprender a ser incompetente en educación física: un enfoque psicosocial. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 60(2), 20-25.
- Ruiz Pérez, L. M. (2003). Aprendizaje motor e investigación cualitativa. Sobre la necesidad de contemplar el punto de vista de la persona que aprende. *Revista ICD. Estudios sobre Ciencias del Deporte*, 10, 9-22.
- Sánchez Bañuelos, F. (1992). *Bases para una didáctica de la educación física y el deporte* (2ª ed.). Madrid: Gymnos.
- Sánchez Bañuelos, F. y Learreta Ramos, B. (1996). El diseño de unidades didácticas en la Educación Física. En J. Cardona Andújar y B. Vázquez Gómez (Eds.), *Modelos de innovación educativa en la Educación Física* (pp. 101-168). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Sánchez Delgado, P. y Gairín Sallán, J. (2008). *Planificar la formación en el Espacio Europeo de Educación. Títulos oficiales y materias*. Madrid: Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Complutense.
- Sánchez, G. (2008). El método de proyectos en las clases de Expresión Corporal. En M. Guillén y L. Ariza (Eds.), *Congreso Internacional de Educación Física y Ciencias Afines. Alternativas de integración y salud para el hombre y la mujer del siglo XXI* (pp. 457-468). Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Sánchez, G. y Coterón, J. (2012). Un modelo de intervención para una motricidad expresiva y creativa. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 39(3), 37-47.
- Sánchez, G., Coterón, J., Padilla, C., Llopis, A. y Montávez, M. (2008). La Expresión Corporal en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Un proyecto de consolidación. En G. Sánchez, J. Coterón, J. Gil y A. Sánchez (Eds.), *El movimiento expresivo. II Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación* (pp. 17-27). Salamanca: Amarú.
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.

- Sanz Gutiérrez, M., Cáceres Morillo, J. M., Delgado Ramírez, N. J., Vidal Sánchez, J. J., Rodríguez Martín, P., Martín Álvarez, A. S. y Ruiz Pérez, P. (2010). Propuestas de desarrollo curricular desde la administración educativa. En M. Timón Benítez y F. Hormigo Gamarro (Eds.), *La Expresión Corporal en Educación Física: Propuesta curricular desde la administración educativa* (pp. 32-37). Sevilla: Wanceulen.
- Sañudo Corrales, B. y de Hoyo Lora, M. (2007). Integración de las TIC en las clases de educación física: unidad didáctica ¿Gastamos lo que comemos? *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 25(jul.), 70-76.
- Schinka, M. (1988). *Expresión Corporal. Bases para una programación Teórico-práctica*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Sicilia Camacho, A. y Delgado Noguera, M. A. (2002). *Educación Física y estilos de enseñanza: análisis de la participación del alumnado desde un modelo socio-cultural del conocimiento escolar*. Barcelona: INDE.
- Sierra Zamorano, M. A. (2000). *La expresión corporal desde la perspectiva del alumnado de Educación Física. Tesis doctoral*. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.
- Tejada, J. (1998). *Los agentes de innovación en los centros educativos*. Málaga: Aljibe.
- Tirado Ramos, M. A. (2010). *L'actitud crítica sobre el culte al cos des de l'Educació Física. Investigació-acció entorn del disseny, aplicació i evaluació d'un recurs educatiu multimedia*. Tesis doctoral. Universitat de les Illes Balears, Palma de Mallorca.
- Tobón, S., Rial Sánchez, A., Carretero, M. A. y García, J. A. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Torrents Martín, C. (2012). Los recursos expresivos en la Expresión Corporal universitaria. En G. Sánchez y J. Coterón (Eds.), *La Expresión Corporal en la Enseñanza Universitaria* (pp. 81-94). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Torrents, C. y Castañer, M. (2009). Las consignas en la expresión corporal: una puerta abierta para la creatividad y la creación coreográfica. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 30(3), 111-120.
- Trujillo Torres, J. M. y Garzón Artacho, E. (2007). Propuestas didácticas de integración Tic en el área de Educación Física: Webquest. Comunicación presentada en *IV Congreso Internacional de Educared*, 29-31 Octubre, Madrid. Recuperado de http://www.educared.net/congresoiv/docs/COMUNICACIONES/Propuestas%20didacticas%20TIC_Educ%20FisicaWebquest/PropuestasDidacticas_EducFisicaWebquest_Comunicacion.pdf

- Turrado López, A. M., López Aguilar, E. y Bernabeu Morón, N. (2013). *Reflexión sobre las competencias básicas y su relación con el currículo*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Vázquez Navarrete, M. L., Ferreira da Silva, M. R., Mogollón Pérez, A. S., Fernández de Sanmamed Santos, M. J., Delgado Gallego, M. E. y Vargas Lorenzo, I. (2006). *Introducción a las técnicas cualitativas de investigación aplicadas en salud*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Velázquez Callado, C. (2010). Una aproximación al aprendizaje cooperativo en Educación Física. En C. Velázquez Callado (Ed.), *Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas* (pp. 17-95). Barcelona: INDE.
- Viciano Ramírez, J. (2002). *Planificar en Educación Física*. Barcelona: INDE.
- Villada Hurtado, P. (2003a). La Expresión Corporal en el currículum escolar. En M. Vizuet Carrizosa (Ed.), *Los lenguajes de la Expresión* (pp. 133-157). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Villada Hurtado, P. (2003b). El diseño curricular en Expresión Corporal . En M. Vizuet Carrizosa (Ed.), *Los lenguajes de la Expresión* (pp. 159-183). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Villard Aijón, M. (2007). Un blog en clase de educación física. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 25(3), 62-69.
- Villard Aijón, M. (2012). La expresión corporal, un camino tortuoso. *EmásF. Revista Digital de Educación Física*, 14, 9-26. Recuperado de emasf2.webcindario.com/EMASF_NUMERO_14_EXPRESION_CORPORAL.pdf
- Vizcarra Morales, M. T. (2003). *Análisis de una experiencia de formación permanente en el deporte escolar a través de un programa de habilidades sociales*. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco, San Sebastián. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10810/7897>.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 Ideas Clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Editorial GRAO.
- Zagalaz Sánchez, M. L. (2002). La concreción de unidades didácticas de la Educación Física en la Educación Primaria. En E. Fernández García (Ed.), *Didáctica de la Educación Física en la Educación Primaria* (pp. 211-238). Madrid: Síntesis.

Zapatero Ayuso, J. A. (2014). *Intervención docente y profesional del profesorado de Educación Física en Secundaria en la enseñanza de las competencias básicas desde una perspectiva cualitativa*. Tesis doctoral. Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares.

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1. COMPETENCIAS BÁSICAS DEL CURRÍCULO DE PRIMARIA QUE TIENEN ALGUNA RELACIÓN CON LA EC (ANEXO I DEL RD 1513/2006, DE 7 DE DICIEMBRE, POR EL QUE SE ESTABLECEN LAS ENSEÑANZAS MÍNIMAS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA).....	40
FIGURA 2. OBJETIVOS DE ETAPA DEL CURRÍCULO DE PRIMARIA QUE TIENEN ALGUNA RELACIÓN CON LA EC (RD 1513/2006, DE 7 DE DICIEMBRE, POR EL QUE SE ESTABLECEN LAS ENSEÑANZAS MÍNIMAS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA, P. 43054) 43	
FIGURA 3. OBJETIVOS DE ÁREA DEL CURRÍCULO DE PRIMARIA QUE TIENEN ALGUNA RELACIÓN CON LA EC (ANEXO I DEL RD 1513/2006, DE 7 DE DICIEMBRE, POR EL QUE SE ESTABLECEN LAS ENSEÑANZAS MÍNIMAS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA, P. 43077).	44
FIGURA 4. BLOQUE DE CONTENIDOS DE EC EN EL CURRÍCULO DE PRIMARIA Y SU RELACIÓN CON LA NATURALEZA DE LOS CONTENIDOS: CONCEPTUAL, PROCEDIMENTAL Y ACTITUDINAL. (ANEXO I DEL RD 1513/2006, DE 7 DE DICIEMBRE, POR EL QUE SE ESTABLECEN LAS ENSEÑANZAS MÍNIMAS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA, PP. 43077-43079).	45
FIGURA 5. CRITERIOS DE EVALUACIÓN DEL BLOQUE DE CONTENIDOS DE EC EN PRIMARIA Y SU RELACIÓN CON LA NATURALEZA: CONCEPTUAL, PROCEDIMENTAL Y ACTITUDINAL. (ANEXO I DEL RD 1513/2006, DE 7 DE DICIEMBRE, POR EL QUE SE ESTABLECEN LAS ENSEÑANZAS MÍNIMAS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA, PP. 43078-43080).	47
FIGURA 6. COMPETENCIAS BÁSICAS DEL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA QUE TIENEN ALGUNA RELACIÓN CON LA EC (ANEXO I DEL R.D.1631/2006, DE 29 DE DICIEMBRE).	51
FIGURA 7. OBJETIVOS DE ETAPA DE LA ESO QUE ESTÁN RELACIONADOS CON LA EC (R.D. 1631/2006, DE 29 DE DICIEMBRE, PP. 3-4).	53
FIGURA 8. BLOQUES DE CONTENIDOS DE EC DE LA ESO.	55
FIGURA 9. CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE EC DE LA ESO	57
FIGURA 10. ORDEN ECI/3858/2007, DE 27 DE DICIEMBRE, (PP. 53751-53752).	63
FIGURA 11. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DEL MÓDULO ESPECÍFICO PARA EL EJERCICIO DE LA PROFESIÓN DE PROFESOR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZA DE IDIOMAS. (ORDEN ECI/3858/2007, DE 27 DE DICIEMBRE, P. 53753).	64
FIGURA 12. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DEL MÓDULO PRÁCTICUM PARA EL EJERCICIO DE LA PROFESIÓN DE PROFESOR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZA DE IDIOMAS (ORDEN ECI/3858/2007, DE 27 DE DICIEMBRE, P. 53753).	64
FIGURA 13. PROCESO DE PLANIFICACIÓN Y SUS FASES (VICIANA RAMÍREZ, 2002, P. 48)	68
FIGURA 14. COMPETENCIAS CLAVE PROPUESTAS POR EL PROYECTO DeSeCo (ADAPTACIÓN DE OCDE, 2005).....	79
FIGURA 15. OBJETIVOS DE EC BASADOS EN DIVERSOS AUTORES. (FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA).	87
FIGURA 16. CONTENIDOS DE EC (LEARRETA RAMOS ET AL., 2005, P. 37).	95

FIGURA 17. RELACIONES EXISTENTES ENTRE LA CLASIFICACIÓN DE CONTENIDOS PROPUESTA POR LEARRETA RAMOS ET AL. (2005) Y LOS PROPUESTOS PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA POR EL RD 1513/2006, DE 7 DE DICIEMBRE.	97
FIGURA 18. RELACIONES EXISTENTES ENTRE LA CLASIFICACIÓN DE CONTENIDOS PROPUESTA POR LEARRETA RAMOS ET AL. (2005) Y LOS PROPUESTOS PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA POR EL RD 1631/2006, DE 29 DE DICIEMBRE.	99
FIGURA 19. SECUENCIACIÓN DE CONTENIDOS DE EC ATENDIENDO A DIFERENTE CRITERIOS BASADO EN LEARRETA RAMOS ET AL. (2006).	101
FIGURA 20. CLASIFICACIÓN DE PRÁCTICAS DE EC PROPUESTAS POR MONTESINOS AYALA (2004) Y MOTOS TERUEL Y GARCÍA ARANDA (2005). FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.	103
FIGURA 21. ASPECTOS A CONSIDERAR EN EL NIVEL DE DIFICULTAD DE LAS PROPUESTAS. FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA BASADA EN LEARRETA RAMOS ET AL. (2005, PP. 52-60).	106
FIGURA 22. ASPECTOS A CONSIDERAR EN LA DIFICULTAD DE LAS ACTIVIDADES DE REPRESENTACIÓN. FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA BASADA EN ARTEAGA CHECA ET AL. (1997b, PP. 43-57).	108
FIGURA 23. RELACIÓN ENTRE LAS CLASIFICACIONES EN TORNO A LA DIFICULTAD DE LAS PROPUESTAS DE EC. FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA BASADA EN LEARRETA RAMOS ET AL. (2006) Y ARTEAGA CHECA ET AL. (1997b).	109
FIGURA 24. MOTRICIDAD REPRODUCTIVA FRENTE A MOTRICIDAD PROPOSITIVA (SÁNCHEZ Y COTERÓN, 2012, P. 41).	118
FIGURA 25. PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN BASADO EN LEARRETA ET AL. (FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA).	131
FIGURA 26. ELEMENTOS OBJETO DE EVALUACIÓN DE PROCESOS EDUCATIVOS DE STUFFEBEAM, ADAPTADO POR DÍAZ LUCEA, 1993, EN DÍAZ LUCEA, 2005, P. 36).	133
FIGURA 27. CRITERIOS DE REFERENCIA PARA EVALUAR LA FASE PREACTIVA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE (HERNÁNDEZ Y LÓPEZ, 2004, P. 60).	134
FIGURA 28. CRITERIOS DE REFERENCIA PARA EVALUAR LA FASE INTERACTIVA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE (HERNÁNDEZ Y LÓPEZ, 2004, P. 61).	135
FIGURA 29. PENSAMIENTO-ACCIÓN DE LOS ALUMNOS E INFLUENCIAS DEL PROFESOR. ADAPTADO DE CARRERIO DA COSTA, 1998 (GONZÁLEZ VALEIRO, 2001A, P. 122).	140
FIGURA 30. REFERENCIA A LAS TIC EN EL CURRÍCULO OFICIAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA. (FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR DEL RD 1513/2006, DE 7 DE DICIEMBRE).	146
FIGURA 31. REFERENCIA A LAS TIC EN EL CURRÍCULO OFICIAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR DEL RD 1631/2006, DE 29 DE DICIEMBRE).	147
FIGURA 32. COMPETENCIAS QUE DEBEN ADQUIRIRSE DEL MÓDULO ESPECÍFICO EN LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS OFICIALES PARA EL EJERCICIO DE LAS PROFESIONES DE PROFESOR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS (FUENTE: ORDEN ECI 3858/2007, DE 27 DE DICIEMBRE, P. 53753).	149

FIGURA 33. CLASIFICACIÓN DE RECURSOS TECNOLÓGICOS PERIFÉRICOS REPRESENTATIVOS PARA EL ÁREA DE EF BASADA EN DIVERSOS AUTORES (FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA).	153
FIGURA 34. RECURSOS TIC DE UTILIDAD GENÉRICA. NO DISEÑADOS DE FORMA ESPECÍFICA PARA EF. CLASIFICACIÓN BASADA EN DIVERSOS AUTORES (FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA).	155
FIGURA 35. RECURSOS TIC DE UTILIDAD ESPECÍFICA DISEÑADOS PARA EF. CLASIFICACIÓN BASADA EN DIVERSOS AUTORES. (FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA).	156
FIGURA 36. FUNCIONES DE INTERNET. ADAPTADO DE TIRADO RAMOS (2010, p. 183).	157
FIGURA 37. RECURSOS TIC Y SUS POSIBILIDADES EN PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE EC. (LEARRETA RAMOS ET AL., 2006, PP. 73-79).	163
FIGURA 38. FACTORES Y CONTRAFACTORES DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO (PUJOLÁS I MASET, 2009, p.237).	193
FIGURA 39. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.	209
FIGURA 40. FASES DE LA INVESTIGACIÓN. (FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA).	215
FIGURA 41. FASES EN LA ELABORACIÓN DE LAS WQ PARA EL ALUMNADO DE PRIMARIA, SECUNDARIA Y UNIVERSIDAD.	223
FIGURA 42. APARTADO DE PRESENTACIÓN DE LA WQ DE EDUCACIÓN PRIMARIA, SECUNDARIA Y UNIVERSIDAD.	226
FIGURA 43. APARTADO DE INTRODUCCIÓN DE LA WQ DE PRIMARIA, SECUNDARIA Y UNIVERSIDAD.	227
FIGURA 44. APARTADO DE TAREA DE LA WQ DE PRIMARIA, SECUNDARIA Y UNIVERSIDAD.	229
FIGURA 45. APARTADO DE PROCESO DE LA WQ DE PRIMARIA.	231
FIGURA 46. APARTADO DE PROCESO DE LA WQ DE SECUNDARIA.	232
FIGURA 47. APARTADO DE PROCESO DE LA WQ DE UNIVERSIDAD.	232
FIGURA 48. APARTADO DE EVALUACIÓN DE LA WQ DE PRIMARIA.	233
FIGURA 49. APARTADO DE CONCLUSIONES DE LA WQ DE SECUNDARIA.	234
FIGURA 50. APARTADO DE GUÍA DIDÁCTICA DE LA WQ DE PRIMARIA.	235
FIGURA 51. APARTADO DE CRÉDITOS Y REFERENCIAS DE LA WQ DE UNIVERSIDAD.	235
FIGURA 52. RELACIÓN ENTRE INSTRUMENTOS UTILIZADOS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.	240
FIGURA 53. INSTRUMENTOS UTILIZADOS POR NIVELES EDUCATIVOS.	241
FIGURA 54. RELACIÓN ENTRE EL SISTEMA DE CATEGORÍAS Y LAS FICHAS DE ANÁLISIS EMPLEADAS (RÚBRICAS DE EVALUACIÓN Y FICHAS DE CATALOGACIÓN) PARA LA EVALUACIÓN DE LAS WQ ENCONTRADAS EN LA INTERNET.	247
FIGURA 55. RELACIÓN ENTRE EL SISTEMA DE CATEGORÍAS Y LAS FICHAS DE ANÁLISIS EMPLEADAS (RÚBRICAS DE EVALUACIÓN Y FICHAS DE CATALOGACIÓN) PARA LA EVALUACIÓN DE LAS PÁGINAS WEB DEL APARTADO DEL PROCESO DE LA WQ.	248
FIGURA 56. FUNDAMENTACIÓN AVALADA POR AUTORES DE LOS INDICADORES PRESENTES EN EL INSTRUMENTO DE ANÁLISIS DE WQ.	250

FIGURA 57. RELACIÓN ENTRE EL SISTEMA DE CATEGORÍAS CON LAS PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN CUALITATIVA DEL ALUMNADO.	272
FIGURA 58. BLOG DE PRIMARIA.	282
FIGURA 59. BLOG DE SECUNDARIA.....	283
FIGURA 60. BLOG DE UNIVERSIDAD.....	283
FIGURA 61. APARTADO DEL PROCESO DE LA WQ “MORENO” INCLUIDA EN EL PORTAL WEBQUEST.ES.....	329
FIGURA 62. APARTADO DEL PROCESO DE LA WQ “CREA TU COREOGRAFÍA”	331
FIGURA 63. APARTADO DE TAREA Y PROCESO DE LA WQ “CANTA Y JUEGA CON MUSHU”	332
FIGURA 64. APARTADO DE TAREA DE LA WQ1 “¡EXPRESATE CORAZÓN!”	340
FIGURA 65. APARTADO DE TAREA DE LA WQ2 “NOS EXPRESAMOS”	341
FIGURA 66. EJEMPLO DE UNO DE LOS RECURSOS DE LA WQ1 “EXPRESATE CORAZÓN”	342
FIGURA 67. EJEMPLO DE UNO DE LOS RECURSOS DE LA WQ2 “NOS EXPRESAMOS”	343
FIGURA 68. APARTADO DE EVALUACIÓN DE LA WQ1 “¡EXPRESATE CORAZÓN!”	347
FIGURA 69. APARTADO DE EVALUACIÓN DE LA WQ2 “NOS EXPRESAMOS”	348
FIGURA 70. MODIFICACIONES DE LA WQ 2: DEL 2010 AL 2015.	359
FIGURA 71. MODIFICACIONES DE LA WQ 2 (DEL 2010 AL 2015).....	377
FIGURA 72. (DIB1B-181).	430
FIGURA 73. (DIB1A-143).	431

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1. MACROCATEGORÍA DISEÑO DEL RECURSO WQ: CATEGORÍAS, SUBCATEGORÍAS Y DEFINICIONES (CATEGORÍAS DE ANÁLISIS TEÓRICAS)	296
TABLA 2. MACROCATEGORÍA PÁGINAS WEB ENLAZADAS A LOS RECURSOS DE LA FASE DEL PROCESO DE LA WQ: CATEGORÍAS, SUBCATEGORÍAS Y DEFINICIONES (CATEGORÍAS DE ANÁLISIS TEÓRICAS).....	299
TABLA 3. MACROCATEGORÍA ELEMENTOS CONDICIONANTES DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: CATEGORÍAS, SUBCATEGORÍAS Y DEFINICIONES (CATEGORÍAS DE ANÁLISIS TEÓRICAS).....	300
TABLA 4. MACROCATEGORÍA IMPLEMENTACIÓN DEL RECURSO WQ: CATEGORÍAS, SUBCATEGORÍAS Y DEFINICIONES (CATEGORÍAS DE ANÁLISIS TEÓRICAS).	302
TABLA 5. MACROCATEGORÍA CLIMA SOCIOAFECTIVO: CATEGORÍAS, SUBCATEGORÍAS Y DEFINICIONES (CATEGORÍAS DE ANÁLISIS TEÓRICAS).....	306
TABLA 6. MACROCATEGORÍA APRENDIZAJES ADQUIRIDOS: CATEGORÍAS, SUBCATEGORÍAS Y DEFINICIONES (CATEGORÍAS DE ANÁLISIS TEÓRICAS).	307
TABLA 7. MACROCATEGORÍA SATISFACCIÓN DE LA EXPERIENCIA (CATEGORÍAS DE ANÁLISIS TEÓRICAS).....	307
TABLA 8. MACROCATEGORÍA DISEÑO DEL RECURSO WQ: CATEGORÍAS, SUBCATEGORÍA Y DEFINICIONES (CATEGORÍAS DE ANÁLISIS DEFINITIVAS).....	309
TABLA 9. MACROCATEGORÍA PÁGINAS WEB ENLAZADAS A LOS RECURSOS DE LA FASE DEL PROCESO DE LA WQ: CATEGORÍAS, SUBCATEGORÍA Y DEFINICIONES (CATEGORÍAS DE ANÁLISIS DEFINITIVAS).....	312
TABLA 10. MACROCATEGORÍA ELEMENTOS CONDICIONANTES DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: CATEGORÍAS, SUBCATEGORÍA Y DEFINICIONES (CATEGORÍAS DE ANÁLISIS DEFINITIVAS).....	313
TABLA 11. MACROCATEGORÍA IMPLEMENTACIÓN DEL RECURSO WQ (CATEGORÍAS DE ANÁLISIS DEFINITIVAS).....	313
TABLA 12. MACROCATEGORÍA APRENDIZAJES ADQUIRIDOS: CATEGORÍAS, SUBCATEGORÍA Y DEFINICIONES (CATEGORÍAS DE ANÁLISIS DEFINITIVAS).	316
TABLA 13. SISTEMA DE CODIFICACIÓN DE LOS RESULTADOS EN LOS ESTUDIOS DE CASO.	319
TABLA 14. DATOS GENERALES DE LOS PORTALES EDUCATIVOS CON WQ ENCONTRADOS EN INTERNET	320
TABLA 15. NÚMERO DE WQ ENCONTRADAS EN INTERNET DE EF, EC Y OTRAS ASIGNATURAS	323
POR OTRO LADO, Y AL CENTRARNOS EN LA INFORMACIÓN RELATIVA A LAS WQ DE EF, EN LA TABLA 16 QUE SE MUESTRA A CONTINUACIÓN, SE PUEDEN OBSERVAR LAS DIFERENCIAS EXISTENTES ENTRE LOS CONTENIDOS DE ESTE ÁREA QUE SE TRABAJAN EN LAS WQ.	325
TABLA 17. NÚMERO DE WQ DE EC ENCONTRADAS EN INTERNET DISTRIBUIDAS POR BLOQUES DE CONTENIDOS.....	327
TABLA 18. WQ DE EC ENCONTRADAS EN INTERNET	328

TABLA 19. CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA WQ1 Y WQ2.....	335
TABLA 20. CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS DE LA WQ1 Y WQ2.....	338
TABLA 21. ÁMBITO TÉCNICO-ESTÉTICO Y DIDÁCTICO-PEDAGÓGICO DE LA WQ1 Y LA WQ2.	345
TABLA 22. ANÁLISIS DEL ÁMBITO DIDÁCTICO-PEDAGÓGICO DE EC DE LA WQ1 Y LA WQ2.....	349
TABLA 23. ANÁLISIS DE LAS TAREAS DE LA WQ1	352
TABLA 24. ANÁLISIS DE LAS TAREAS DE LA WQ2	354
TABLA 25. DATOS DE IDENTIFICACIÓN DE LOS ENLACES WEB (DEL ENLACE 1 AL 6) DE LA WQ1.	362
TABLA 26. DATOS DE IDENTIFICACIÓN DE LOS ENLACES WEB (DEL ENLACE 7 AL 12) DE LA WQ1.	364
TABLA 27. DATOS DE IDENTIFICACIÓN DE LOS ENLACES WEB (DEL 1 AL 6) DE LA WQ1.....	366
TABLA 28. DATOS DE IDENTIFICACIÓN DE LOS ENLACES WEB (DEL 7 AL 12) DE LA WQ2.....	367
TABLA 29. ASPECTOS FUNCIONALES, TÉCNICO-ESTÉTICOS Y PSICOLÓGICO-PEDAGÓGICOS DE LOS ENLACES DE LA WQ1.....	368
TABLA 30. OBSERVACIONES DE LOS ENLACES WEB (DEL 1 AL 6) DE LA WQ1.	369
TABLA 31. OBSERVACIONES DE LOS ENLACES WEB (DEL 7 AL 12) DE LA WQ	370
TABLA 32. DATOS DE IDENTIFICACIÓN DE LOS ENLACES WEB DE LA WQ2	374
TABLA 33. ASPECTOS FUNCIONALES, TÉCNICO-ESTÉTICOS, PSICOLÓGICO-PEDAGÓGICOS Y OBSERVACIONES DE LA WQ2.	375

ANEXOS

ANEXO I: RÚBRICA DE EVALUACIÓN Y CATALOGACIÓN DE WQ

FICHA 1. DATOS BÁSICOS/ÁMBITO GENERAL

	CARACTERÍSTICAS GENERALES	
Ítem 1	Título de la WQ	
Ítem 2	Dirección (URL)	
Ítem 3	Nivel educativo	<input type="checkbox"/> Primaria <input type="checkbox"/> Secundaria obligatoria <input type="checkbox"/> Bachillerato <input type="checkbox"/> Universidad <input type="checkbox"/> No se especifica
Ítem 4	Área	
Ítem 5	Bloque de contenidos	
Ítem 6	Naturaleza de los contenidos (Conceptual, procedimental, actitudinal)	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> C-P <input type="checkbox"/> P <input type="checkbox"/> C-A <input type="checkbox"/> C-P-A <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> P-A
Ítem 7	Autoría	<input type="checkbox"/> Personal <input type="checkbox"/> Entidad Privada <input type="checkbox"/> Grupo de trabajo <input type="checkbox"/> Institución <input type="checkbox"/> Desconocido
Ítem 8	Identificación de la autoría (nombre)	
Ítem 9	¿La WQ está validada?	<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Sí
Ítem 10	Autoría de la validación	<input type="checkbox"/> Entidad Privada <input type="checkbox"/> Grupo de trabajo <input type="checkbox"/> Institución
Ítem 11	Identificación de la autoría de validación (nombre)	
Ítem 12	Presencia de trabajo interdisciplinar	<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Sí
Ítem 13	Presencia de Educación en Valores	<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Sí
Ítem 14	Presencia de atención a la diversidad	<input type="checkbox"/> No

		<input type="checkbox"/> Sí	
Ítem 11	Identificación de la autoría de validación (nombre)		
Ítem 12	Presencia de trabajo interdisciplinar	<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Sí	
Ítem 13	Presencia de Educación en Valores	<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Sí	
Ítem 14	Presencia de atención a la diversidad	<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Sí	
Ítem 15	Presencia de coeducación	<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Sí	
Ítem 16	Breve descripción:		
	CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS		
	Tarea		
Ítem 17	Tipo de tarea	<input type="checkbox"/> Autoconocimiento <input type="checkbox"/> Producción creativa <input type="checkbox"/> Periodísticas <input type="checkbox"/> De misterio <input type="checkbox"/> Analíticas <input type="checkbox"/> De persuasión <input type="checkbox"/> Compilación <input type="checkbox"/> De consenso <input type="checkbox"/> De repetición <input type="checkbox"/> De diseño, <input type="checkbox"/> De emisiones de un juicio <input type="checkbox"/> científicas	
Ítem 18	Esfuerzo cognitivo que requiere	* CONTROL PSICOMOTRIZ * MEMORIZACIÓN / EVOCACIÓN * COMPRENSIÓN / INTERPRETACIÓN * COMPARACIÓN / RELACIÓN * ANÁLISIS / SÍNTESIS * CÁLCULO / PROCESO DE DATOS * BUSCAR / VALORAR INFORMACIÓN * RAZONAMIENTO (deductivo, inductivo, crítico) * PENSAMIENTO DIVERGENTE / IMAGINACIÓN * PLANIFICAR / ORGANIZAR / EVALUAR * HACER HIPÓTESIS / RESOLVER PROBLEMAS * EXPLORACIÓN / EXPERIMENTACIÓN * EXPRESIÓN (verbal, escrita, gráfica..) / CREAR * REFLEXIÓN METACOGNITIVA	
	Proceso		
	Nº de enlaces		
Ítem 20	Tipo de enlaces	<input type="checkbox"/> URL <input type="checkbox"/> Doc <input type="checkbox"/> URL y Doc	
Ítem 21	Facilitación de andamios cognitivos	<input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Si

Ítem 22	Nº de andamios			
Ítem 23	Tipo de andamios cognitivos	<input type="checkbox"/> De recepción <input type="checkbox"/> Transformación <input type="checkbox"/> De producción		
Ítem 24	Formato del andamio cognitivo	<input type="checkbox"/> Audiovisual <input type="checkbox"/> Auditivo <input type="checkbox"/> Textual		
Ítem 25	Vinculación del proceso y el producto con situaciones transferibles a la vida real (autenticidad)	No tiene ninguna transferencia	Tienen alguna transferencia	Tienen una clara transferencia
Ítem 26	Presencia del apartado de conclusión	No hay presencia de este apartado	Hay presencia pero de forma incompleta	Clara presencia de este apartado
Guía didáctica				
Ítem 27	Presencia de Guía didáctica	No hay presencia de Guía didáctica	Hay presencia de guía didáctica pero de forma incompleta	Se expone una guía didáctica de forma adecuada.
Ítem 28	Explicitación de créditos y referencias	No se expone ningún crédito ni referencia	Solo se exponen algunos créditos y/o referencias.	Los créditos y referencias se explicitan claramente

FICHA 2. ÁMBITO TÉCNICO ESTÉTICO DE LA WEBQUEST

	Aspecto externo			
		BAJO 0 puntos	MEDIO 2 puntos	ALTO 4 puntos
Ítem 29	Estética visual global	Hay escasos o nulos elementos gráficos. No existe variación en la composición o en la tipografía. El color es chillón y/o se abusa de las variaciones en el tipo de escritura, reduciendo la legibilidad. El fondo interfiere con la legibilidad.	Los elementos gráficos contribuyen a veces, aunque no siempre, a la comprensión de conceptos, ideas y relaciones. Existen variaciones en el tipo de escritura, el color y la composición.	Se usan elementos gráficos temáticos y apropiados para establecer conexiones visuales que contribuyen a la comprensión de conceptos, ideas y relaciones. Se usan diferentes tipos de escritura y/o de color de manera correcta y consistente.
Ítem 30	Navegación y flujo	El avance en la actividad es confuso y nada conveniente. Las páginas no se encuentran con facilidad y/o el camino de regreso no queda claro.	Existen pocos lugares donde el alumno se puede perder y no saber cómo continuar.	La navegación resulta continua. Queda siempre claro para el alumno que están presentes todas las partes y cómo llegar a ellas.
Ítem 31	Aspectos mecánicos	Hay más de 5 enlaces rotos, imágenes desaparecidas o fuera de lugar, tablas mal dimensionadas, faltas de ortografía y/o errores gramaticales.	Hay algún enlace roto, imágenes desaparecidas o fuera de lugar, tablas mal dimensionadas, faltas de ortografía y/o errores gramaticales.	No se aprecian problemas en aspectos mecánicos.

FICHA 3. ÁMBITO DIDÁCTICO-PEDAGÓGICO: ELEMENTOS ESPECÍFICOS DE LAS WQ

	RÚBRICA PARA EVALUAR UNA WQ			
	Introducción			
		BAJO 0 puntos	MEDIO 2 puntos	ALTO 4 puntos
Ítem 32	Eficacia de motivación de la introducción	La introducción es puramente formal.	La introducción se relaciona algo con los intereses del alumno y/o describe una pregunta o un problema.	La introducción adentra a los alumnos en un tema de interés, se describe un problema que debe resolverse o unas preguntas que deben contestarse.
Ítem 33	Eficacia cognoscitiva de la introducción	La introducción no prepara al alumno para la tarea que debe hacer.	La introducción hace una cierta referencia el conocimiento anterior del alumno.	Las estructuras de la introducción tienen en cuenta el conocimiento anterior del alumno y lo preparan con eficacia.
	Tarea			
Ítem 34	Conexión de la tarea con el currículo de la materia para la que está diseñada	La tarea no se relaciona con el currículo.	La tarea se refiere al currículo pero no está claramente conectada con lo que los alumnos deben saber y poder hacer para alcanzar los objetivos.	La tarea se refiere a los estándares y está conectada claramente con lo que los alumnos deben saber y poder hacer para alcanzar los objetivos.
Ítem 35	Nivel cognoscitivo de la tarea	La tarea se reduce a encontrar cierta información en la red.	La tarea es interesante pero se limita en su significación a las vidas de los alumnos. La tarea requiere el análisis de la información y/o de poner junta la información de varias fuentes.	La tarea requiere la síntesis de fuentes múltiples de la información, y/o de tomar una posición, y/o de ir más allá de los datos dados y de hacer una generalización o un producto creativo.
	Proceso			
Ítem 36	Claridad del proceso	El proceso no se indica claramente.	Se dan algunas direcciones, pero	Cada paso se indica

		Los alumnos no sabrían exactamente lo que se pretende que hagan.	hay información que falta. Los alumnos pueden quedar confusos.	claramente. La mayoría de los alumnos sabrían exactamente donde están en cada paso del proceso y saber cuál hacer después.
Ítem 37	Calidad del proceso	<p>El proceso carece de las estrategias y las herramientas de organización necesarias para que los alumnos obtengan el conocimiento necesario para terminar la tarea.</p> <p>Las actividades están poco relacionadas con la realización de la tarea.</p>	<p>Las estrategias y las herramientas de organización encajadas en el proceso son escasas para asegurarse de que todos los alumnos ganarán el conocimiento necesitado para terminar la tarea.</p> <p>Algunas de las actividades no se relacionan específicamente con la realización de la tarea.</p>	<p>El proceso provee de los alumnos que entran en diversos niveles de entrada estrategias y herramientas de organización al acceso y gana el conocimiento necesitado para terminar la tarea.</p> <p>Las actividades están claramente relacionadas y diseñadas para llevar a los alumnos del conocimiento básico a un nivel más alto del pensamiento.</p>
Ítem 38	Riqueza del proceso	Pocos pasos, no se asignó ningún papel por separado..	Se asignan algunas tareas o papeles por separado. Actividades más complejas se requirieron.	Diversos papeles se asignan a los alumnos, Los cuales asumen diversas perspectivas y/o responsabilidades para lograr la tarea.
	Recursos (Nota: se deben evaluar todos los recursos ligados a la página, enlaces a páginas de Internet, libros,...)			
Ítem 39	Importancia y cantidad de recursos	Los recursos proporcionados no son suficientes para que los alumnos logren la tarea.	Hay una cierta conexión entre los recursos y la información necesaria para que los alumnos logren la tarea. Algunos recursos no agregan nada nuevo.	Hay una conexión clara y significativa entre todos los recursos y la información necesaria para que los alumnos logren la tarea.

Ítem 40	Calidad de Recursos (enlaces a páginas de Internet)	Los enlaces son insustanciales. Conducen a información que se podría encontrar en cualquier enciclopedia. La información que se ofrece no es veraz.	Algunos enlaces conducen a información interesante que no podría encontrar fácilmente en el aula o en Centro.	Los enlaces hacen un uso excelente de Internet. Los enlaces proporcionan bastante información significativa que ayudará a los alumnos a pensar.
Evaluación				
Ítem 41	Claridad de los criterios de la evaluación	No se describen criterios de evaluación.	Los criterios de evaluación se describen parcialmente.	Los criterios de evaluación se describen claramente mediante una rúbrica. Los criterios incluyen descriptores cualitativos y cuantitativos. La rúbrica mide claramente qué deben saber los alumnos y que deben hacer para lograr la tarea.

FICHA 4. ÁMBITO DIDÁCTICO-PEDAGÓGICO: ELEMENTOS ESPECÍFICOS DE EC (Instrumento basado principalmente en las propuestas de Learreta Ramos et al., (2005 y 2006).

	Relación con el currículo			
		BAJO 0 puntos	MEDIO 2 puntos	ALTO 4 puntos
Ítem 42	Vinculación de la tarea con los objetivos generales de etapa del Currículo	La tarea no está relacionada con los objetivos generales de etapa	La tarea está algo relacionada con los objetivos generales de etapa	La tarea está totalmente relacionada con los objetivos generales de etapa
Ítem 43	Vinculación de la tarea con los objetivos del área de EF	La tarea no está relacionada con los objetivos del área de E.F.	La tarea está algo relacionada con los objetivos del área de E.F.	La tarea está totalmente relacionada con los objetivos del área de E.F.
Ítem 44	Vinculación de la tarea con los contenidos del 1º grado de concreción del Currículo	La tarea no está relacionada con los contenidos	La tarea está algo relacionada con los contenidos	La tarea está totalmente relacionada con los contenidos
Ítem 45	Vinculación de la tarea con las competencias básicas del 1º grado de concreción del Currículo	La tarea no está relacionada con las competencias básicas	La tarea está algo relacionada con las competencias básicas	La tarea está totalmente relacionada con las competencias básicas
Ítem 46	Relación con otras áreas(interdisciplinariedad)	La tarea no está relacionada con otras áreas de conocimiento	La tarea está algo relacionada con otras áreas de conocimiento	La tarea está totalmente relacionada con otras áreas de conocimiento
Ítem 47	En la tarea se trabaja la educación en valores	La tarea no está relacionada con la educación en valores	La tarea está algo relacionada con la educación en valores	La tarea está totalmente relacionada con la educación en valores
Ítem 48	Presencia de atención a la diversidad	No se contempla la atención a la diversidad	Se contempla algo la atención a la diversidad	Se contempla claramente la atención a la diversidad
Ítem 49	Fomento de la coeducación	No se fomenta la coeducación	Se fomenta algo la coeducación	Se fomenta claramente la coeducación
Ítem 50	Vinculación de la tarea con los criterios de evaluación del 1º grado de concreción del Currículo	La tarea no está relacionada con los criterios de evaluación	La tarea está algo relacionada con los criterios de evaluación	La tarea está totalmente relacionada con los criterios de evaluación

Título					
Ítem 51	Pertinencia del título		No tiene ninguna relación con las tareas	Tiene alguna relación con las tareas propuestas	Tiene una relación muy clara con lo que se propone
Tareas de participación motriz(aplicar a cada una de las tareas propuestas)					
Ítem 52	Nº de tareas motrices totales				
Ítem 53	Su realización implica contenidos		<input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> C-P <input type="checkbox"/> P <input type="checkbox"/> C-A <input type="checkbox"/> C-P-A <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> P-A		
Ítem 54	Definición de la propuesta:		<input type="checkbox"/> Definida <input type="checkbox"/> Semidefinida <input type="checkbox"/> No definida		
Ítem 55	Análisis de la tarea: Contenidos de EC				
		Dimensión	Contenido general	Contenido específico	Aspecto
	CN				
	CN				
	CC				
	CC				
	CC				
Ítem 56	Naturaleza de la propuesta: Tipo de movimiento		<input type="checkbox"/> Abstracto <input type="checkbox"/> Figurativo simbólico <input type="checkbox"/> Figurativo imitativo		
Ítem 57	Los movimientos son		<input type="checkbox"/> Estereotipados <input type="checkbox"/> No estereotipados <input type="checkbox"/> No se especifica		
Ítem 58	Tema de la propuesta		<input type="checkbox"/> Real <input type="checkbox"/> Imaginario <input type="checkbox"/> Concreto <input type="checkbox"/> Abstracto	<input type="checkbox"/> Definida <input type="checkbox"/> Semidefinida <input type="checkbox"/> No definida <input type="checkbox"/> No se especifica	
Ítem 59	Material		<input type="checkbox"/> Específicos de Ef. <input type="checkbox"/> Recursos tecnológicos <input type="checkbox"/> Reciclados <input type="checkbox"/> Sin material <input type="checkbox"/> Otros		
Ítem 60	Música y/o sonido		<input type="checkbox"/> Con música <input type="checkbox"/> Sin música		
Ítem 61	Función de la música implica		<input type="checkbox"/> Seguir el ritmo <input type="checkbox"/> Acompañamiento <input type="checkbox"/> Generar estados <input type="checkbox"/> Motivación		

		<input type="checkbox"/> Apoyo al movimiento
Ítem 62	Protagonismo	<input type="checkbox"/> Individual <input type="checkbox"/> Parejas <input type="checkbox"/> Tríos <input type="checkbox"/> 4-6 <input type="checkbox"/> más de 6
Ítem 63	Contacto físico	<input type="checkbox"/> Intencionado <input type="checkbox"/> No intencionado <input type="checkbox"/> No se especifica
Tareas que no implican participación motriz(aplicar a cada una de las tareas propuestas)		
Ítem 64	Nº de tareas sin implicación motriz totales	
Ítem 65	Actividades que implican (señalar las que se correspondan)	<input type="checkbox"/> Búsqueda y preparación de materiales/recursos <input type="checkbox"/> Elaboración de materiales/recursos <input type="checkbox"/> Exposición (oral, escrita, plástica, visual) <input type="checkbox"/> Resúmenes/Síntesis <input type="checkbox"/> Ejercicios de aplicación <input type="checkbox"/> Reflexión <input type="checkbox"/> Contestar preguntas/Responder cuestionario <input type="checkbox"/> Actividades de evaluación <input type="checkbox"/> Uso de Tics <input type="checkbox"/> Otras
Metodología		
Ítem 66	Realización de las tarea	<input type="checkbox"/> Horario escolar <input type="checkbox"/> Horario extraescolar <input type="checkbox"/> Mixto <input type="checkbox"/> Posibilidad de elegir
Ítem 67	Duración	<input type="checkbox"/> Explicita <input type="checkbox"/> No explicita
Ítem 68	Estrategia	<input type="checkbox"/> Global <input type="checkbox"/> Analítica
Ítem 69	Tipo de evaluación (en función del agente)	<input type="checkbox"/> Del alumno <input type="checkbox"/> Autoevaluación <input type="checkbox"/> Coevaluación <input type="checkbox"/> Otras
Ítem 70	Tipo de evaluación (en función del momento)	<input type="checkbox"/> Proceso <input type="checkbox"/> Producto <input type="checkbox"/> Proceso y Producto
Ítem 71	Contenidos de evaluación solicitados	<input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> C-P <input type="checkbox"/> P <input type="checkbox"/> C-A <input type="checkbox"/> C-P-A <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> P-A

FICHA 5. ESPACIOS WEB DE INTERÉS EDUCATIVO. FICHA DE IDENTIFICACIÓN Y EVALUACIÓN

(Adaptación de fuentes: Marqués Graells, (1999) y Grupo (DIM, 2003)

DATOS DE IDENTIFICACIÓN		
Ítem 72	Procedencia de la información	<input type="checkbox"/> Página Web <input type="checkbox"/> Documentos adjuntos
Ítem 73	Dirección	
Ítem 74	Nombre del Web	
Ítem 75	Autor/editores	
Ítem 76	Presentación (temática, propósito)	
Ítem 77	Fecha de última actualización:	
Ítem 78	Nº de visitas:	
Ítem 79	TIPOLOGÍA: :TIENDA VIRTUAL, TELEFORMACIÓN TUTORIZADA, MATERIAL DIDÁCTICO ON-LINE, WEB TEMÁTICO, PRENSA ELECTRÓNICA, WEB DE PRESENTACIÓN, CENTROS DE RECURSOS, BUSCADOR, ENTORNO DE COMUNICACIÓN, VIDEO, //DOCUMENTOS OF-LINE	
Ítem 80	OBJETIVOS: : VENTA/DISTRIBUCIÓN, INFORMAR, INSTRUIR, COMUNICACIÓN INTERPERSONAL, REALIZAR TRÁMITES, ENTRETENER/INTERESAR EJERCITAR HABILIDADES - INSTRUIR - INFORMAR - MOTIVAR - EXPLORAR - ENTRETENER - EXPERIMENTAR/RESOLVER PROBLEMAS - CREAR/EXPRESARSE - EVALUAR - PROCESAR DATOS	
Ítem 81	LIBRE ACCESO: <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No	
Ítem 82	INCLUYE PUBLICIDAD: <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No	
Ítem 83	Contenidos que se presentan (hechos, conceptos, procedimientos, actitudes)	
Ítem 84	Mapa de navegación (índice, principales secciones)	
Ítem 85	Destinatarios	
Ítem 86	Valores que potencia o presenta	

ASPECTOS FUNCIONALES. UTILIDAD (marcar con una X)					
		BAJO 0 puntos	MEDIO 2 puntos	ALTO 4 puntos	
Ítem 87	Eficacia (facilitar el logro de los objetivos que pretende)				
Ítem 88	Facilidad de uso (entorno amable, no te pierdes)				
Ítem 89	Documentación si tiene				
Ítem 90	Relevancia de los aprendizajes que facilita				
ASPECTOS TÉCNICOS Y ESTÉTICOS					
		BAJO 0 puntos	MEDIO 2 puntos	ALTO 4 puntos	
Ítem 91	Calidad del entorno audiovisual (pantallas, sonido)				
Ítem 92	Calidad en los contenidos (textuales, audiovisuales)				
Ítem 93	Bidireccionalidad (los usuarios pueden ser receptores y emisores de mensajes y/o información)				
Ítem 94	Potencialidad comunicativa (integra nuevos links)				
Ítem 95	Navegación (fiabilidad, eficacia, velocidad adecuada)				
ASPECTOS PSICOLÓGICOS Y PEDAGÓGICOS					
Ítem 96	Capacidad de motivación (atractivo)				
Ítem 97	Adecuación a los usuarios (a sus características y circunstancias)				
Ítem 98	Potencialidad de sus recursos didácticos (explicaciones, ejemplos, resúmenes, preguntas)				
Ítem 99	Enfoque aplicativo/creativo (de las actividades)				
Ítem 100	Fomento de la iniciativa y el autoaprendizaje (estrategias de localización y valoración de la información)				
OBSERVACIONES					
Ítem 101	Ventajas				
Ítem 102	Problemas e inconvenientes				
Ítem 103	A destacar				

ANEXO II: CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN CUALITATIVA DIRIGIDO AL ALUMNADOREJILLA DE OPINIÓN DEL ALUMNADO SOBRE LAS WEBQUEST**LEE ATENTAMENTE LAS SIGUIENTES PREGUNTAS Y RESPONDE:****Sexo:** ☐ Hombre ☐ Mujer**Rol en la Webquest:** ☐ Director-guionista ☐ Técnico de imagen y fotografía ☐ Diseñador de vestuario

1. Explica si te ha resultado divertida o aburrida la primera página de la Webquest en la que se aclara lo que tenéis que hacer.

2. Explica si te han servido de ayuda las páginas web para realizar la tarea.

3. Explica si te ha gustado el reparto de roles y funciones en tu grupo.

4. Explica si te ha gustado realizar el trabajo en grupo o habrías preferido hacerlo de otra forma.

5. Cada grupo ha realizado de forma independiente su trabajo siguiendo las instrucciones escritas en la Webquest. Explica si te habría gustado más que el profesor dirigiera las actividades en vez de tener que hacerlas solos? Explícalo.

6. ¿Qué piensas en general de esta Webquest?: Explica si te ha resultado divertido o aburrido.

7. Ya has visto que en el apartado de “Evaluación” puedes ver cómo tu profesor va a poner nota a tu trabajo. Explica si esto te parece positivo o negativo.

8. Explica cuáles son las actividades que más te han gustado de esta Webquest, las que has hecho en las clases de Educación Física, o bien, las que has hecho fuera del horario de clase, y señala por qué.

9. Has utilizado cámara de fotos, internet y el ordenador para trabajar la Expresión Corporal. Explica si te ha parecido bien realizarlo así o habrías preferido no utilizar estas tecnologías y hacer la clase en el gimnasio sin utilizar estos materiales.

10. Explica lo qué has aprendido con esta Webquest y si te ha parecido interesante.

11. Explica si lo que has aprendido puede servirte para algo en tu vida real.

ANEXO III: CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN CONCLUSIVO DIRIGIDO AL ALUMNADO

Nombre y apellidos: _____ Curso: _____

Ya has terminado el trabajo de la Webquest, explica de la forma más sincera lo que te ha parecido la realización de esta experiencia:

Señala las tres cosas que más te han gustado:

Señala las tres cosas que menos te han gustado:

ANEXO IV: DIARIO DIRIGIDO A LAS PROFESORAS

Fecha:	
Interés/ motivación	
Trabajo cooperativo	
Trabajo autónomo	
Actitud	
Tareas y actividades realizadas por el alumnado	
Adaptación del alumnado a la metodología propuesta	
Distribución del tiempo	
Distribución del espacio	
Materiales empleado	
Ventajas	
Inconvenientes	
Otros aspectos a comentar	